



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

***“Conformación del subsistema de formación del Magisterio de la
Provincia del Neuquén. Origen, cambios y continuidades”***

TESIS DE DOCTORADO

DOCTORANDO: Prof. Carlos Luis PEDROTTI

DIRECTORA: Dra. Myriam SOUTHWELL

CO DIRECTORA: Dra. Mirta TEOBALDO

Año 2018

Tesis defendida y aprobada el 04 de julio de 2018

Agradecimientos

En este espacio, quiero destacar el nombre y las acciones de aquellas personas que desde distintos lugares me acompañaron en este proceso de recuperación de información, sistematización y escritura final de la presente tesis.

A Mirta Teobaldo y Myriam Southwell, quienes me asistieron en la elaboración y corrección, desde el esbozo del Proyecto de Admisión al doctorado hasta las revisiones finales de esta tesis.

A Mónica, que estuvo presente en todas las circunstancias y fue la primera escucha de cada uno de los aspectos de este trabajo.

A cada una/o de las/os colegas que abrieron las puertas de sus espacios de trabajo permitiéndome la recuperación de material escrito, a los que ofrecieron sus testimonios y, especialmente, a los que destinaron su tiempo para las entrevistas. En este sentido, debo hacer una especial mención a la excelente predisposición de las personas, que acompañándome en todo este recorrido, colaboraron con la investigación aportando miradas, escritos, comentarios, entre otras cosas.

A los compañeros del Centro de Documentación del Consejo Provincial de Educación¹ que, a partir de su trabajo y búsqueda, me permitieron acceder a toda la información sobre leyes, decretos, resoluciones y normativa en general que está disponible en el CPE.

A las bibliotecarias del CPE y la Universidad Nacional del Comahue-Facultad de Ciencias de la Educación², por orientarme en la búsqueda de material y permitirme acceder a él.

Y, por último, a Toti, esté donde esté, por “enseñarme a leer”.

¹ De ahora en adelante CPE.

² De ahora en adelante UNCo- FACE.

ÍNDICE

- Resumen y palabras claves
- Siglas y abreviaturas utilizadas en esta tesis

INTODUCCIÓN

CAPÍTULO I: Acerca del objeto de Investigación

- Presentación
- Objeto de investigación
- Estado de la cuestión
- Marco teórico
- Metodología
 - 1- Algunos datos significativos sobre el objeto de estudio
 - 2- Las definiciones metodológicas
 - 3- El trabajo de campo
 - 4- El proceso de análisis y escritura

CAPÍTULO II: Historización del objeto de investigación

- Marco histórico general y particular del objeto de investigación
- Algunos datos de la Provincia de Neuquén y el subsistema de formación del Magisterio

CAPÍTULO III: Los primeros esbozos de una educación secundaria en los Territorios Nacionales (1917-1958)

- “Más allá del Río Colorado...”
- Las primeras instituciones educativas destinadas a la formación de maestros de los Territorios Nacionales de Neuquén y Río Negro (Región Comahue)
 - Creación de la escuela Normal Popular Mixta de Viedma en el Territorio Nacional de Río Negro: 1917
 - La primera institución destinada a la formación de maestros en el Territorio Nacional del Neuquén: Escuela Nacional de Comercio Gral. Don José de San Martín, 1943 - Anexo Magisterio: 1951

- La segunda institución: Escuela Técnica Mixta de Zapala, 1947- Escuela de Maestros Normales Regionales: 1951
 - Un episodio, una escuela, una reparación caballeresca...
- La tercera institución: Instituto de Enseñanza Privado San Martín de los Andes ISSMA, 1955- Escuela de Maestros Normales Nacionales: 1960
- Síntesis de este capítulo

Capítulo IV: La Provincialización y las primeras escuelas provinciales de formación docente (1958-1969)

- El proceso de provincialización del Neuquén y su relación con el Sistema Educativo
- Las primeras Escuelas Secundarias provinciales
- La creación de las Escuelas Normales de la Provincia
 - La Escuela Provincial de Comercio N° 4 de Chos Malal: 1960- Escuela Normal de Maestros con Orientación Rural: 1964-1969
 - La Escuela Provincial de Comercio N° 6 de Cutral Có: 1965- Escuela Normal de Maestros: 1968-1969
- Síntesis de este capítulo

Capítulo V: La Terciarización y el cambio de Nivel de las escuelas Normales durante el gobierno de facto (1969-1973)

- El proceso de terciarización y su contexto
- La terciarización y su influencia en las instituciones neuquinas (Primer proceso de terciarización y unificación de planes de estudio)
 - La Escuela de Comercio Gral. Don José de San Martín
 - La Escuela de Maestros Normales Regionales de Zapala
 - El Instituto de Enseñanza Privado de San Martín de los Andes
 - La Escuela Normal Provincial con Orientación Rural de Chos Malal - el ISFD N° 2
 - La Escuela Normal Provincial de Cutral Có- El ISFD N° 1
- Síntesis de este capítulo

Capítulo VI: Gobierno democrático y dictadura. Las creaciones especiales del Nivel Superior en la Provincia (1973-1981)

- Creaciones especiales I: años 1973-1975
 - Creación del CPEM N° 13 de San Martín de los Andes en 1974 - ISFD N° 3: 1975
 - Creación del Curso de Formación Docente en Educación Especializada: 1974 - ISFD Educación Especial N° 4: 1975
- Creación especial II: años 1977-1981
 - Conformación del cuerpo de Supervisores del Nivel Medio
 - La creación de la Escuela Provincial de Magisterio: 1978
 - La última creación de este período: el ISFD N° 5 de Plottier: 1981
- Síntesis de este capítulo

Capítulo VII: Hacia la democracia. El plan 040 y la constitución de ATEN (1981-1983)

- El contexto del nuevo plan de estudio
- Adhesión, aportes e implementación del plan 040
- La participación de los IFDs en este proceso
- Segundo proceso de terciarización y unificación de planes de estudio
- Dos debates: implementación del plan 040 - conformación del gremio ATEN
- Síntesis de este capítulo

Capítulo VIII: La política educativa en la nueva democracia (1983-1993)

Primera parte

- Año 1983: retorno de la democracia y la formulación del PEP neuquino
- **A-** La creación de los últimos IFDs provinciales: 1984-1986
 - El ISFD N° 7 de Las Lajas: 1984
 - El ISFD N° 8 de Junín de los Andes: 1985
 - El ISFD N° 9 de Centenario: 1985
 - El ISFD N° 10 de Loncopué: 1986
- Algunos rasgos particulares de los últimos IFDs
- **B-** La continuidad de la implementación del plan 040 en los IFDs

- De los Departamentos de Aplicación
- Del ingreso de los docentes
- Algunos de los cambios del plan 040 según cada IFD
- De la forma de gobierno de los IFDs
- Del reclamo por los edificios propios
- Los cambios de planes: Educación Especial

Segunda parte

- **C-** La implementación del plan MEB en los IFDs nacionales y el PTFD en la Escuela N. N. San Martín
 - La reapertura de la formación docente en la Escuela N. N. Gral. José de San Martín: 1987
 - La implementación del MEB en los IFDs nacionales: 1988
 - La implementación del PTFD en la Escuela N. N. San Martín: 1992-1993
- **D-** El proceso de transferencia de los IFDs nacionales
- **E-** Algunas propuestas de políticas educativas para el Nivel Superior
 - Creación del Instituto Superior de Formación Continua para Docentes
 - Creación de la Dirección de Nivel Superior
 - El primer proceso de titularización en Nivel Superior
- Síntesis de este capítulo

Capítulo IX: El neoliberalismo y la Ley Federal de Educación, su implementación y declive a nivel nacional ¿resistida o implementada por los IFDs neuquinos? (1993-2003)

- El contexto nacional y provincial
 - El reordenamiento del Sistema Formador
 - La Red Federal de Formación Continua y su relación con el IFD N° 6
- Síntesis de este capítulo

Capítulo X: El pos neoliberalismo y los cambios curriculares en los IFDs neuquinos ¿individuales o de conjunto? (2003-2009)

- Los IFDs que continuaron con el plan 040

- Los lineamientos curriculares provinciales: 2002
- Los IFDs que modificaron sus planes de estudio
 - Algunos aspectos centrales de los nuevos diseños
- El nuevo cambio curricular y la tercera unificación de los planes de estudio- Los Planes N° 395 y 396: 2009

CAPÍTULO XI: El abordaje de dos instituciones paradigmáticas: el ISFD N° 6 y el ISFD N° 12

- Algunos rasgos característicos en la confrontación de dos instituciones paradigmáticas: el ISFD N° 6 y el ISFD N° 12
 - La creación
 - Los planes de estudio, los cambios, las reformas
- Algunas consideraciones como cierre de este recorrido y las primeras conclusiones

CAPÍTULO XII: A modo de conclusión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

- Anexo N° 1: La localización geográfica de los ISFD de Neuquén
- Anexo N° 2: Cuadro de resumen de acontecimientos y fechas que influyeron en los IFDs
- Anexo N° 3: Primera propuesta de trabajo de campo y guión de las entrevistas
- Anexo N° 4: Los gobernadores y directores de Nivel Superior de la Provincia del Neuquén
- Anexo N° 5: Breve reseña sobre la creación del sindicato ATEN (1982)
- Anexo N° 6: Hitos, anécdotas y comentarios
- Anexo N° 7: Qué significa ser NyC o VyQ en Neuquén
- Anexo N° 8: Los distintos planes de estudio (copilados en CD)
- Anexo N° 9: Las leyes, decretos, resoluciones y disposiciones que acompañan la creación de los ISFD de la provincia del Neuquén (copilados en CD)

RESUMEN

Título de la Tesis: “Conformación del subsistema de formación del Magisterio de la Provincia del Neuquén. Origen, cambios y continuidades”.

Esta tesis consta de 12 capítulos, referencias bibliográficas y 9 anexos.

A continuación, presento una breve descripción del contenido de cada capítulo y los anexos.

Capítulo I, en el que realizo una breve introducción relacionada con acontecimientos propios del trabajo de investigación y, a continuación, desarrollo la presentación, la descripción del objeto de investigación, el estado de la cuestión, el marco teórico y la metodología.

Capítulo II, destinado a la historización del objeto de investigación, partiendo de un marco general para arribar a datos específicos que lo definen, ligados al contexto de la jurisdicción neuquina.

Capítulo III abarca el período de la conformación de los Territorios Nacionales, particularmente los de Río Negro y Neuquén, y la creación de las primeras instituciones destinadas a la formación del Magisterio, haciendo hincapié en el último de los mencionados.

Capítulo IV, se inicia con la descripción del proceso de provincialización del Neuquén y cómo esta situación influyó en los distintos sistemas provinciales, profundizando lo relacionado con el Sistema Educativo y, específicamente, en el subsistema de formación del Magisterio. En este recorrido, recupero la creación de las primeras escuelas secundarias de la provincia, las que fueron asiento de las posteriores escuelas normales provinciales.

Capítulo V, en el que abordo el proceso de terciarización a nivel nacional y el impacto que tuvo en las distintas instituciones de formación del Magisterio, nacionales y provinciales, en cuanto al cambio de normativa, planes de estudio, dependencia, entre otras.

Capítulo VI, destinado a la recuperación de los datos más significativos del proceso de creación especial de distintas instituciones educativas. Cada una de ellas tuvo un proceso particular, que le dio características de especiales con respecto al resto,

rompiendo, en algunos casos, con las normativas vigentes en pro de constituirse como institución.

Capítulo VII, en el que recobro el proceso de construcción del plan de estudio N° 040 y su correspondiente implementación, contraponiéndolo con el otro proceso que ocurre en paralelo, que es la constitución del gremio docente provincial ATEN.

Capítulo VIII, dividido en dos partes: la primera, destinada a la descripción de los procesos emprendidos a nivel provincial ante el retorno de la democracia, en relación con la formulación del Plan Educativo Provincial, la creación de los últimos IFDs provinciales y la continuidad en la implementación del plan de estudio 040. En la segunda parte, recupero las acciones ligadas a la implementación de los nuevos planes de estudio en los IFDs nacionales -MEB y PTFD-, el proceso de transferencia de estas instituciones a la jurisdicción provincial y algunas propuestas de reforma realizadas por el Ejecutivo Provincial en relación con el Nivel Superior, las que tuvieron distinta incidencia.

Capítulo IX, aquí abordo las problemáticas que, a nivel jurisdiccional, se suscitaron al momento de implementar la Ley Federal de Educación, ley que fue resistida por el gremio docente y algunos de los IFDs, aunque existieron, por parte de otros, intentos de implementación a nivel provincial.

Capítulo X, a pesar de la resistencia a la implementación de la Ley Federal de Educación –y el logro de su no implementación-, algunos IFDs avanzan en la modificación de sus planes de estudio enmarcados en los requisitos planteados por dicha ley. Los otros IFDs continúan con la vigencia del plan 040. Este capítulo cierra con el trabajo conjunto y la nueva unificación de planes de estudio que se realizó en la jurisdicción en 2009.

Capítulo XI, en el que trabajo el análisis constitutivo de las dos instituciones consideradas paradigmáticas para esta tesis: el ISFD N° 6 y el ISFD N° 12. Cierro el capítulo, a modo de primeras conclusiones, con el análisis de la conformación e incidencia en la vida provincial de la fuerza política que gobierna desde hace más de 50 años.

Capítulo XII, destinado a las principales conclusiones del trabajo.

La bibliografía y los anexos cierran el cuerpo de esta tesis.

En los anexos es posible encontrar información detallada que le permitirá al lector de esta tesis, entre otras cosas, observar la localización geográfica de los IFDs de la provincia del Neuquén, tres cuadros que sintetizan los principales acontecimientos que influyeron en los IFDs, la primera propuesta de trabajo de campo y el guión de las entrevistas, los nombres de los distintos gobernadores de la provincia, de los directores de

nivel superior y el período en que ejercieron, una breve reseña sobre el proceso de conformación del gremio docente ATEN, hitos y comentarios realizados por las/os distintas entrevistadas, testimonios que dan cuenta de la fuerte impronta e influencia que conlleva ser VYC o NYC en la provincia del Neuquén en cuanto a la posible inserción político-laboral, los distintos planes de estudio que se desarrollaron en los espacios de formación del magisterio en la provincia desde 1951 hasta 2015 y la estructura normativa que dio marco a la creación de los distintos IFDs de la provincia.

Palabras claves

Magisterio – conformación / constitución del subsistema de formación – periodización – Neuquén - matriz política local.

Siglas y abreviaturas incluidas en esta tesis

ATEN: Asociación de Trabajadores de la Educación Neuquina

CD: Consejo Directivo

CF de C y E- CF de E: Consejo Federal de Cultura y Educación. Consejo Federal de Educación

COPADE: Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo

CPE: Consejo Provincial de Educación

CPEM: Centro de Enseñanza Media

DGNS: Dirección General de Nivel Superior

DINES: Dirección Nacional de Enseñanza Superior

ETON: Escuela Técnica de Oficios Neuquén

FACE: Facultad de Ciencias de la Educación

INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente

IPET: Instituto Provincial de Enseñanza Técnica

ISFD- IFD: Instituto Superior de Formación Docente- Instituto de Formación Docente

ISFDEE: Instituto Superior de Formación Docente de Educación Especial

ISSMA: Instituto de Enseñanza Privado “San Martín de los Andes”

MEN: Ministerio de Educación de la Nación

MEB: Maestro de Enseñanza Básica

MPN: Movimiento Popular Neuquino

Programa MEB: Programa para la Formación de Maestro de Enseñanza Básica

PE: Poder Ejecutivo

PEP: Programa Educativo Provincial

PEP: Profesorado en Enseñanza Primaria

PEPE: Profesorado en Enseñanza Preescolar

PTFD: Programa de Transformación de la Formación Docente

RAM: Régimen Académico Marco

ROI: Régimen Orgánico Marco

UNCo: Universidad Nacional del Comahue

INTRODUCCIÓN

Mediante esta tesis me propongo conocer y analizar la complejidad de la conformación del subsistema de formación del Magisterio en la Provincia del Neuquén, tarea que implicó la búsqueda de información dispersa, para lo cual tuve que sortear diferentes obstáculos y dificultades.

Ciertas cuestiones ponen de manifiesto algunas de las situaciones atravesadas al realizar la investigación y que muestran el interior de la misma; o lo que suele denominarse “la cocina de la investigación”. Entre ellas puedo mencionar:

1-La búsqueda de información de los expedientes de creación de Institutos de Formación Docente comenzó –sin suerte- por distintos organismos oficiales y tras infructuosas solicitudes se me informó que los mismos: “*Fueron expurgados*”³. Esto significó desplazar y complementar la exploración iniciada en diferentes instituciones, como el Centro de Documentación del Consejo Provincial de Educación, hacia otros destinos.

2-La recuperación de testimonios a través de entrevistas y de la documentación localizada en los distintos Institutos de Formación Docente⁴ de la provincia, implicó recorrer casi 4.000 km en, al menos, dos visitas a la mayoría de ellos. La amplitud geográfica, la dispersión y la nula sistematización de la información plantearon situaciones conflictivas, entre las que quisiera mencionar una en particular, ya que me parece significativa de mis propias dificultades a la hora de abordar la tarea emprendida. Se trata de una situación vivida en la primera entrevista⁵ realizada en la localidad de

³ Durante la administración del primer gobierno de Jorge Sobisch, se contrata un servicio privado de guarda de los expedientes de la administración pública, entre ellos los del Consejo Provincial de Educación y, por ende, los de creación de los ISFD. Al culminar esta gestión, se deja de pagar el servicio por lo que se retiene la documentación y, al recuperarla, mucha de ella es destruida sin, según lo informado por los empleados de los archivos, ninguna selección previa de documentos de valor histórico.

⁴ De ahora en adelante: ISFD o IFD.

⁵ En esta misma línea, pero al realizar la última entrevista de la primera visita a los ISFD, grande fue mi sorpresa cuando la entrevistada comentó que el objeto de estudio de esta investigación ya había sido abordado por una investigación realizada por un grupo de docentes investigadores del que ella había formado parte. Cuando accedí al informe final, si bien la información era bastante acotada y estaba abordada por una metodología diferente a la que yo me planteaba, me di cuenta,

Chos Malal a dos docentes del ISFD N° 2, que me plantearon: “Para ver la creación del ISFD, tendrías que haber recuperado la información detallada que dejó la primera directora de la Escuela Normal Provincial de Chos Malal en el libro histórico de la misma”. En ese momento de la entrevista, no reparé en el dato. En la posterior desgrabación, me di cuenta de la importancia del mismo para la reconstrucción de la historia de esta institución. Esto me alertó sobre mi estrategia metodológica, ya que me puso en la necesidad de adecuar la escucha para poder recuperar, en el momento, los datos entregados por el entrevistado, sobre todo en lugares tan alejados de mi lugar habitual de residencia.

3-Entre las anécdotas más interesantes de esta investigación, pude recuperar una que también se relaciona con la realización de las entrevistas. Todos los informantes claves seleccionados para concretarlas respondieron en forma afirmativa a mi solicitud y a todos ellos los pude entrevistar; la excepción fue la Prof. Y. Con ella dos veces nos encontramos, dos veces quedamos frente al grabador y dos veces me dijo que tenía algo más importante que hacer y que nos veríamos en una próxima oportunidad. A pesar de numerosos llamados telefónicos posteriores, nunca pude concretar la entrevista a esta informante clave sobre la historia de los IFD N° 2 y 6, instituciones de las que fue directora. Sin embargo, esta situación no impidió que pudiera completar la información requerida por otros medios. Esto me llevó a plantearme cómo el silencio a veces es más significativo que las palabras. ¿Cuál era la intención? Considero que era mantener “oculta” una parte de la historia de estos IFDs, para erigirse en su única poseedora.

4-Asimismo, el inicio del proceso de sistematización -que consistió en la desgrabación de las entrevistas, en la clasificación y ordenamiento de la documentación- aportó información que me permitió poner en tensión la hipótesis central de este trabajo de investigación, invitándome a reescribirla.

Es así que el recorrido en pos de recuperar y analizar tanto la documentación escrita como los testimonios orales me enfrentó a la construcción de un extenso mapa en el que debía definir las referencias para llegar a la “cruz que indicaba el lugar del tesoro”.

no sólo que debía reiniciar/redefinir los viajes sino, además, revisar la información en mi estado del arte.

CAPÍTULO I

Acerca del objeto de investigación

Presentación

La formación y el desempeño docente en la provincia de Neuquén revisten características particulares que abrevan en los orígenes de la constitución del Sistema Educativo Nacional. Conflictos, intereses, modos de “ser docente” que se cristalizan en formas de “estar en la docencia”⁶ derivados de una compleja trama elaborada por los nudos de la política nacional, la política provincial, las acciones del gremio docente, la intervención de la sociedad civil y del Estado. Herencias, tradiciones e intervenciones que sitúan a los docentes neuquinos como uno de los gremios⁷ más combativos del país que resisten la implementación de las políticas nacionales y/o provinciales consideradas, por este sector, como negativas para el desarrollo del Sistema Educativo Provincial y que tienen una fuerte influencia en el desarrollo de las políticas Educativas Provinciales. Uno de los ejemplos de este posicionamiento es la resistencia que logró frenar, en 1993-4, la implementación de la Ley Federal de Educación⁸ en la Provincia.

Desentrañar la compleja articulación de los nudos mencionados para determinar las matrices fundacionales y la tradición sostenida y alimentada no sólo en las Escuelas Normales del Territorio Neuquino, sino también en los Institutos de Formación Docente, es la intención que orienta esta tesis.

Para poder acercarme a estas matrices fundacionales e investigar la influencia que tuvieron y aún tienen, como intentaré mostrar, sobre la conformación del subsistema de formación del Magisterio neuquino⁹, es necesario la recuperación de los principales hitos de la conformación del Sistema de Formación del Magisterio Nacional, los inicios del

⁶ “Estar en la docencia” hace referencia al posicionamiento político educativo del que es portador el docente el que influye en su ámbito de inserción marcando las formas de intervención.

⁷ El gremio docente de la provincia del Neuquén (Asociación de Trabajadores de la Educación: ATEN) tiene como precedentes dos gremios, uno provincial –UDPRON- y otro nacional. En 1982 se realiza la asamblea fundacional de este nuevo gremio asistiendo docentes de todas las representaciones políticas y teniendo como punto de encuentro la Escuela San José Obrero; ¿por qué se elige ese lugar? por gestiones y acompañamiento de Don Jaime De Nevares, el Obispo de Neuquén. Si bien se pueden encontrar gremios docentes preexistentes, los mismo no tuvieron el tipo de participación en la discusión de las políticas educativa con el gobierno provincial que desempeñó ATEN.

⁸ Son dos las jurisdicciones que no implementan esta ley aprobada durante el gobierno de C. Menem.

⁹ Escojo el nombre de subsistema de formación del Magisterio, por un lado, para diferenciarlo del sistema de formación del magisterio nacional y, por el otro, para pensarlo como una de las partes integrantes del Sistema Educativo de la Provincia del Neuquén y analizarlo desde sus características particulares.

subsistema de formación del Magisterio en el Territorio Nacional del Neuquén y, posteriormente, el de la provincia del Neuquén.

Uno de los primeros indicadores a tener en cuenta es que la creación de las Escuelas Normales –en el ámbito del todavía Territorio Nacional- fue tardía con respecto a la región central del país¹⁰; por citar un ejemplo, el primer Ciclo Superior de Magisterio se comenzó a dictar en 1951 (Teobaldo- García, 1992). Considero éste como uno de los aspectos que contribuyeron a generar tensiones y prácticas que perduran en la actualidad en cuanto portadoras de legados hereditarios ligados a los procesos fundacionales del subsistema de formación del magisterio en Neuquén. Un ejemplo de ello es la persistente confrontación existente entre Nación y Provincia en relación con la “ausencia” de la primera en desmedro de un “interior lejano”, representado por los Territorios Nacionales. Procesos fundacionales a los que pretendo aproximarme a través de esta descripción, visitándolos como “extranjero”¹¹, sabiendo que muchos de estos rasgos aún perduran y que también serán parte importante de este trabajo de investigación.

Sin dudas, una cuestión fundamental en la constitución del Sistema Educativo Provincial y, por ende del subsistema de formación del Magisterio es la relación con la fuerza política que ha permanecido, desde 1963¹² -incluso en parte de los procesos dictatoriales-, al frente del gobierno provincial (el Movimiento Popular Neuquino¹³), cuestión que torna difícil, en muchas circunstancias, separar las políticas públicas de las partidarias y su influencia en el quehacer provincial.

¹⁰ Esta creación tardía significó una forma particular de organización y de participación de los distintos componentes de la sociedad. Si pensamos en los protagonistas de la experiencia fundacional más cercana que es la Escuela Normal Nacional de Viedma, veremos que en ésta se da una fuerte participación de la comunidad religiosa, representada por la Congregación Salesiana, cosa que no ocurre en la Escuelas Normales del Territorio del Neuquén.

¹¹ Cuando nos referimos al término “extranjero”, lo hacemos desde la siguiente perspectiva teórica: *“A diferencia de Malinowski, nosotros no vemos alejarse el barco desde la isla exótica para empezar a relacionarnos con el otro, sino que tomamos un colectivo... para, en poco tiempo, acercarnos al barrio o a las escuelas donde haremos nuestros estudios. Esta cercanía nos obliga a un esfuerzo para mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados, para poder descotidianizar el barrio, la escuela. De eso se trata, descubrir lo oculto, recorrer las calles como si fuéramos extranjeros, develar lo obvio, documentar lo no documentado de nuestra sociedad y de nuestras escuela”* (Palma- Sinisi, 2004: 123).

¹² Si bien el sistema educativo ya contaba con algunas instituciones, es importante destacar la influencia del partido provincial –Movimiento Popular Neuquino- en su constitución y organización posterior.

¹³ De aquí en adelante MPN.

Objeto de Investigación

El subsistema de formación del Magisterio en Neuquén inició su constitución, como mencioné anteriormente, en 1951, con la creación de dos espacios: la Escuela Nacional de Comercio de Neuquén Capital (Anexo Magisterio) y la Escuela Nacional de Maestros Normales Regionales de Zapala, en el aún Territorio Nacional del Neuquén. Estas instituciones fueron sufriendo modificaciones tanto en su denominación como en sus planes de estudio, aunque por un largo período perduró el carácter de “Regional” en la segunda. Hasta el momento de la transferencia en 1993, se denominaban: Escuela Nacional Normal Superior Don José de San Martín y Escuela Normal Nacional Regional “República de Nicaragua”¹⁴, respectivamente.

Es por ello que las fechas anteriormente señaladas constituyen los hitos a partir de los cuales selecciono el período de 1951 a 1993¹⁵ como objeto central para esta investigación.

Además de reconstruir la historia¹⁶ de dicho subsistema, me interesa señalar los cambios, continuidades, permanencias y pregnancia de los mandatos fundacionales¹⁷ y las huellas que perduran en la actualidad.

Por esta razón, una de las preguntas que direcciona esta investigación es de qué manera influyeron estos mandatos en la conformación del subsistema y, específicamente, en aquellas instituciones que señalo como centrales y paradigmáticas en la hipótesis de investigación. Ellas son: el Instituto Superior de Formación Docente N° 6 y el Instituto Superior de Formación Docente N° 12 (en adelante ISFD N° 6 y 12). Me interesa aquí explorar la hipótesis de que el ISFD N° 6, a partir del año 1983, sería el continuador o heredero de los mandatos fundacionales de la Escuela de Maestros Normales

¹⁴ Debo agregar que, en 1960, el Instituto de Enseñanza Privado “San Martín de los Andes” incorpora el Ciclo Superior del Magisterio a su formación y de esta forma se constituye en el tercer espacio de formación de docentes en el territorio. En 1961, egresan los primeros Maestros Normales Nacionales, esta experiencia se cierra en 1969.

¹⁵ Si bien esta es la periodización que mantendré en relación con el objeto de estudio, al momento de describir el subsistema y las instituciones ampliaré dicha periodización para lograr una mayor definición de los procesos que atravesó y dio lugar a su completa conformación.

¹⁶ Elena Achilli (1997), al hacer referencia al tipo de trabajo que intento construir, recupera el concepto de “*enfoque antropológico*”.

¹⁷ Lidia Fernández plantea: “*La expresión, como veremos luego en mayor detalle, ‘mandato social-fundacional’ alude a un imperativo -generalmente no explícito en los fines- relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político*” (1994: 97).

Provinciales (Chos Malal- 1964) y la Escuela Provincial del Magisterio (creada en Neuquén en 1978). Por su parte, el ISFD N° 12 será analizado como continuador, a partir del año 1993, de los mandatos fundacionales de la Escuela Normal Nacional “Gral. San Martín”¹⁸.

Si esa presunción de continuidad institucional es confirmada, estaría dando cuenta de la conformación de una cultura institucional del Magisterio que mostraría la permanencia de hábitos institucionales adquiridos en la larga duración tales como:

- La primera de las instituciones, el ISFD N° 12, en tanto hito significativo, se podría identificar con el mito, muy presente en la dinámica provincial neuquina, que da cuenta de la tensión en la relación Nación-Provincia. Ejemplo de ello es que su organización y sus planes de estudio seguían las prescripciones nacionales aún después del proceso de transferencia a las jurisdicciones provinciales.

- La segunda, el ISFD N° 6, para su creación se planteó el retorno a la estructura de la Escuela Normal, a pesar de los procesos de terciarización¹⁹ atravesados por la provincia, esto es, se generó una institución específica para la provincia por fuera de las normativas vigentes aún para la misma jurisdicción. Para llevar a cabo este proceso, se contó con la influencia de ex directivos y docentes de la Escuela Normal Provincial de Chos Malal. Por otra parte, esta institución se constituyó como un posible espacio de formación de los cuadros técnicos y políticos que se desempeñaron en función de las políticas educativas-partidarias provinciales, como buscaré demostrar en esta tesis.

Esta manera de heredar culturas institucionales de unas instituciones a otras, posicionó a las instituciones mencionadas en portadoras de estilos, de formas de organización y representaciones del “ser docente” que las transformó en paradigmáticas con respecto a la constitución del subsistema de formación del Magisterio en la Provincia del Neuquén.

¹⁸En el caso del ISFD N° 12 se establece una continuidad directa entre éste y la primera Escuela Normal Nacional ya que solo se modifica la denominación al ser transferido a la órbita administrativa provincial en 1993. En el caso del ISFD N° 6 tiene su origen en la Primer Escuela Provincial del Magisterio de la Provincia del Neuquén (1978); la que es creada por ex directivos y docentes de la Escuela Normal Provincial de Chos Malal con una impronta y organización similar a las Escuelas Normales.

¹⁹ El proceso de terciarización conllevó la generación de profundos cambios en la estructura de los espacios de formación del magisterio en el país a partir de la modificación de los planes de estudio, la normativa y la dependencia de estas instituciones; proceso que conllevó a la generación de un nivel terciario específico para la formación de Magisterio. Esta modificación rompió con la lógica organizativa de las Escuelas Normales.

A partir de esta hipótesis, pretendo investigar cómo el Sistema Educativo de la Provincia del Neuquén se relacionó con el Estado Provincial²⁰, el Estado Nacional y los distintos lineamientos previstos por ambos y su incidencia en la constitución y evolución del subsistema de formación del Magisterio. De esta forma, los datos mencionados permiten situar el objeto de estudio en relación con un contexto, un tiempo y una ubicación particulares.

Dicho objeto de estudio fue incorporando, a lo largo de los años, nuevas instituciones que llevaron a su conformación final, y que tuvieron distintas demandas de creación, tiempos históricos, contextos, influencia en la comunidad, entre otras. A continuación, establezco un breve recorrido por la creación de estas instituciones y los posibles interrogantes que a partir de ellas surgen y que guiarán esta investigación.

En 1947 se creó, en la ciudad capital del Neuquén, el Curso de Magisterio Básico (primeros 3 años) en la Escuela Nacional de Comercio y, en 1951, se le anexó el Ciclo Superior de Magisterio²¹, que funcionaba desde entonces con las características de Escuela Normal Nacional.

También en 1951 se estableció, en la ciudad de Zapala –ubicada a 184 km. de Neuquén capital-, la Escuela Normal Nacional Regional²²; ambas se constituyeron en las instituciones precursoras de la formación docente en el Territorio Nacional del Neuquén, punto de origen del futuro subsistema de formación del Magisterio.

En 1960, se incorporó el Ciclo Superior de Magisterio al Instituto de Enseñanza Privado San Martín de los Andes²³, ubicado en la ciudad de San Martín de los Andes, distante 436 km. de Neuquén capital, asumiendo las características de Escuela Normal Nacional.

²⁰ Pienso este espacio como una construcción compleja a la que asisten las decisiones sobre las políticas educativas provinciales ligadas a las de las políticas partidarias provinciales. Para ilustrar esta situación, puedo transcribir un comentario sobre cómo se deciden las políticas educativas: “*En Colón y San Martín se decide lo que se aplica en Colón y Belgrano*”. La primera dirección es la sede del Movimiento Popular Neuquino y la segunda, la del Consejo Provincial de Educación.

²¹ El antecedente de esta institución es la Escuela Nacional de Comercio creada en 1946, a la que se le anexa, en 1951, el Curso de Magisterio Superior, denominada entonces Anexo Magisterio, con las características de una Escuela Normal Nacional.

²² El antecedente de esta institución es la Escuela Técnica Industrial Mixta de Oficios Regionales creada en 1947, que cambia su denominación y orientación a Escuela de Maestros Normales Regionales en 1951.

²³ El antecedente de esta institución es el Instituto de Enseñanza Privado “San Martín de los Andes”, creado en 1955, cuyo plan de estudio era el de las Escuelas Nacionales de Comercio.

Al observar estas creaciones en el Territorio Nacional del Neuquén, fundamentalmente las dos primeras, surgen como primeros interrogantes los siguientes: ¿qué implicó para el Territorio Nacional del Neuquén la creación de las dos Escuelas Normales en puntos neurálgicos de su geografía?; ¿éstas tuvieron influencia en la conformación del subsistema de formación?; ¿a partir de qué tipo de demanda se constituyeron? Estas preguntas serán recuperadas en el momento de la descripción y análisis de cada institución en particular y del subsistema en general.

En 1964, se fundó la primera Escuela Normal Provincial²⁴ en la ciudad de Chos Malal, ubicada a 405 km de Neuquén capital, que incorpora el plan de estudio de las Escuelas Normales Regionales Nacionales²⁵.

En 1968, se sumó el Anexo Magisterio²⁶ a la Escuela Provincial de Comercio N° 6 de Cutral Có, localidad ubicada a 118 km. de Neuquén capital, que toma como referencia el plan vigente en la Escuelas Normales Nacionales²⁷. Estas primeras creaciones se dan en el marco de la reciente provincialización del Neuquén, con una lógica que responde a concepciones particulares sobre la identificación de lo rural -el interior más distante de la provincia- con lo “Regional-Rural” en el caso de la Escuela de Chos Malal y una concepción más citadina en el caso de la Escuela de Cutral Có. Estas concepciones llevan a preguntarme ¿a qué decisión política respondió la elección de la orientación en estas dos primeras Escuelas Normales Provinciales?; ¿respondió a una discriminación/diferenciación entre “lo rural y lo urbano”?; ¿qué se entendía por “regional” y “orientación rural”?; interrogantes que intentaré responder al momento del análisis de estas instituciones en particular.

²⁴El antecedente de esta institución es la Escuela Provincial de Comercio N° 1 creada en mayo de 1961, que en 1964 cambia su orientación a Escuela Normal Provincial, en primera instancia, y luego incorpora la Orientación Rural.

²⁵ El plan de estudio que se pone en vigencia es el mismo que está transitando al Escuela Normal Regional de Zapala.

²⁶ Funciona como anexo de la Escuela Provincial de Comercio N°6 y con el plan de estudio correspondiente a las Escuelas Normales Nacionales, que se asemeja al vigente en la Escuela Nacional de Comercio de Neuquén y se diferencia del de la escuela de Zapala y Chos Malal.

²⁷ El plan de estudio que se pone en vigencia es el mismo que está transitando al Escuela Normal Nacional de Neuquén capital.

Significativamente, en 1971 se crearon, en el marco de la terciarización, los dos primeros ISFD²⁸ de la provincia en las mismas localidades de Cutral Có y Chos Malal. Luego serán denominados N° 1 y N° 2, respectivamente.

A estos se sumarán, en 1975, la creación del ISFD N° 3²⁹ en San Martín de los Andes (estos tres primeros IFDs adoptaron la normativa y planes de estudio vigentes a nivel nacional) y el Centro de Formación Docente para la Educación Diferenciada, futuro ISFDE N° 4³⁰ en Neuquén capital.

En 1978, se creó la Escuela Provincial de Magisterio en la ciudad de Neuquén Capital. Esta adoptó el plan de estudio vigente en la provincia de Chubut, relacionado con la organización de las Escuelas Normales. Para la conformación de la planta docente, confluyeron distintos actores relacionados con la Escuela Normal Provincial de Chos Malal, con la conducción del CPE y la política provincial. Esta situación me lleva a plantear algunos interrogantes tales como: ¿a qué obedeció la creación de una institución con características de Escuela Normal en el contexto de la terciarización del nivel?; ¿qué implicó para las políticas educativas la decisión de retomar la estructura de la Escuela Normal?; ¿cuáles fueron los mandatos fundacionales de esta institución que perviven en el imaginario político y colectivo?; ¿existió algún tipo de relación entre la creación de esta institución y las políticas provinciales?

En 1981, se estableció el ISFD N° 5 con asiento en la localidad de Plottier, ubicada a 16,5 km de Neuquén capital (último con características de Anexo de un CPEM³¹).

En 1984, se instituyó el ISFD N° 7 de Las Lajas, localidad ubicada a 247 km de Neuquén capital, el primero que se conforma con el retorno de la democracia.

En 1985, se crearon los ISFD N° 8 de Junín de los Andes; localidad ubicada a 395 km de Neuquén capital, y el ISFD N° 9 de Centenario, localidad ubicada a 16,5 km de Neuquén capital.

Y, en 1986, se produjo la última creación que fue el ISFD N° 10 de Loncopué, localidad ubicada a 313 km de Neuquén capital.

²⁸ Es importante señalar que muchos de los ISFD tienen como antecedentes de su creación a la conformación de Escuelas Normales Provinciales o Nacionales, que cambian, al momento de la creación, su denominación a ISFD N° X.

²⁹ El que funcionará como anexo del Centro de Enseñanza Media N° 13. (CPEM N° 13).

³⁰ Este se inicia como un curso para la formación de docentes que están en actividad sin titulación específica.

³¹ CPEM: Centro de Enseñanza Media.

Esta serie de creaciones, la localización, el tipo de respuesta de la política educativa provincial a las demandas, entre otras, lleva a indagar sobre la creación de las escuelas/ISFD y su relación con la comunidad y con el Sistema de Educación: ¿qué tipo de idea político – administrativa - pedagógica inspiró la distribución geográfica de los IFD creados en esta secuencia?; ¿cuáles fueron las demandas y qué representación tenían las comunidades acerca de los institutos terciarios?; ¿los IFD creados fueron una continuidad de las Escuelas Normales o existieron cambios reales?; ¿a qué obedecían las demandas de formarse como docentes del Nivel Terciario?; ¿cómo se relacionó la creación del Nivel Terciario con la dependencia administrativa y pedagógica del Nivel Medio?.

Y, en función de las respuestas de la políticas públicas y partidarias provinciales ante las demandas, surgen los interrogantes: ¿cómo interactuó el gobierno provincial en la conformación del Subsistema Educativo?; ¿qué continuidades y/o rupturas existen entre los mandatos fundacionales, las políticas provinciales y algunos ISFD?; ¿cuál fue la conformación, actuación y relación del gremio docente ante las políticas públicas y partidarias en relación al Sistema Educativo, en general y al subsistema de formación del Magisterio, en particular?; entre otros.

Por último, en 1993, se transfirieron a la órbita provincial las dos instituciones nacionales mencionadas: la Escuela Nacional Normal Superior “Don José de San Martín” de Neuquén Capital (ahora IFD N° 12) y la Escuela Normal Nacional Regional “República de Nicaragua” (ahora IFD N° 13).

En el recorrido realizado hasta aquí, es posible observar algunos rasgos característicos que atravesaron la conformación del subsistema de formación del Magisterio tales como el retroceso o la recuperación de políticas o instituciones fundantes ya superadas por la normativa vigente; esto es: la dependencia administrativo-pedagógica del Nivel Medio (en el caso de los Anexos) o la creación de la Escuela Provincial del Magisterio; ambos acontecimientos surgidos a pesar del proceso de terciarización ya instalado. Estas situaciones, a mi criterio, dan cuenta de la idea que a nivel provincial se tenía sobre los institutos terciarios de formación. No se percibían o, en otras palabras, no se los consideraba como constitutivos de un Nivel Terciario particular, autónomo y regido por una normativa propia.

Por otra parte, presupongo que la distribución de las instituciones que conforman el subsistema de formación del Magisterio neuquino estuvo relacionada con la concepción de la política provincial sobre desarrollo y poblamiento de las distintas zonas de la provincia. Y, también, con un mandato político partidario en cuanto a, por un lado, la satisfacción de las demandas de las comunidades y, por otro, generar la creación de la Escuela Provincial del Magisterio (ISFD N° 6) ante la necesidad de disputar el lugar de centralidad, en lo geográfico y lo político- formativo, a la Escuela Normal Nacional “General San Martín” (ISFD N° 12). La última cuestión se sitúa en la lógica provincial de confrontación Nación-Provincia encarnada, en este caso, por estas dos instituciones.

Los interrogantes arriba señalados acerca de la conformación del subsistema son el punto de partida para direccionar la búsqueda y el análisis de toda la información recopilada, tanto en los aspectos teóricos como en el trabajo de campo realizado.

Estado de la cuestión

Es muy importante el número de trabajos publicados que han contribuido a configurar un campo intelectual de relevancia en cuanto a los estudios realizados sobre algunos de los aspectos que esta tesis aborda; a partir de lo cual procedí a una selección que me permitiera recuperar aquellos más relevantes.

Esta recopilación se orientó, en primera instancia, a la búsqueda de autores y publicaciones que tomaran, como temática central, la conformación del Sistema Educativo Argentino, en general, y la creación del sistema de formación del Magisterio, en particular.

Al analizar estos textos, pude observar que existe coincidencia en muchos de ellos en torno a las cuestiones fundacionales, las características del “ser docente” –según la época a la que nos referamos- y los distintos intentos de modificación (reformas) que atravesaron el sistema de formación.

Sus aportes fueron importantes para esta investigación ya que me permitieron contextualizar el surgimiento de mi objeto de estudio y las modificaciones que fue sufriendo a lo largo de los años y, a partir de ello, poner en evidencia las similitudes y diferencias que dicho objeto adquiere según el contexto; por ejemplo, en el análisis del sistema de formación del Magisterio que los autores Birgin (1997- 2015), Davini (1995),

Tenti Fanfani (1995- 2006), Puiggrós (1997- 2002), Southwell (1997- 2016), Alliaud (1997 - 2007), Diker- Terigi (1997), Kaufmann- Doval (2000) hacen, pueden verse, entre otras, las conceptualizaciones que señalo a continuación.

En lo que a Davini (1995) se refiere, es importante retomar los primeros esbozos sobre las tradiciones docentes, que servirán como un primer modelo –luego revisado y ampliado- para analizar cómo las modificaciones del contexto, de las políticas educativas y las sucesivas reformas fueron influyendo en el oficio del “ser docente” y su construcción histórica. En un sentido similar se orienta el trabajo de Birgin (1997) en cuanto al sesgo que fueron adquiriendo las reformas de los planes de formación del magisterio, cómo influyeron en el perfil del egresado y cómo fueron influidas por las políticas económicas y educativas que acompañaron a las mismas.

En el caso de Tenti Fanfani (1995- 2006), sus aportes me permiten avanzar en dos sentidos. Por un lado, en lo referido a las características fundacionales presentes en los Sistemas Educativos modernos como condiciones imprescindibles para su constitución, cuestión que genera un esquema de referenciación que me permite ver cuáles de estas condiciones se concretaron en el caso del Sistema Educativo Argentino y cómo influyeron en él. Y, por otro, las conceptualizaciones que realiza sobre profesionalización docente y cómo éstas estuvieron regidas por una idea de “ser docente” y por la definición de la docencia como “cuasiprofesión” en tanto actividad ubicada entre los parámetros que la ligan a un oficio tensionado por las ideas de profesión- vocación.

El trabajo de dirección y recopilación de los capítulos de diversos autores realizados por Puiggrós –tomos V, VI, VII y VIII de *Historia de la Educación Argentina*- me permite tener una visión de las modificaciones sufridas por el Sistema Educativo Argentino, en general, y el de formación del magisterio, en particular. En esta primera instancia, recuperaré definiciones y aportes sobre los mandatos fundacionales del Sistema Educativo Argentino, el rol de los maestros, los distintos idearios políticos pedagógicos que acompañaron a las sucesivas modificaciones, entre otros. En estos análisis, es importante rescatar los debates, las posturas teórico ideológicas y las decisiones que atravesaron la constitución del Sistema Educativo Argentino para poder

ponerlo en tensión a partir de lo que acontecía en los Territorios Nacionales, los que eran espacios con una escasa representación política a nivel nacional.

Puiggrós (1997- 2002) también establece en estos textos un análisis sistemático de lo que fue la conformación del Sistema Educativo Argentino previo a la Ley de Educación 1420, los debates previos y posteriores a su implementación y su incidencia real en el Sistema Educativo. Parte de este análisis está destinado a las distintas corrientes pedagógicas y filosóficas que incidieron en el Sistema Educativo, tales como: el normalismo, el espiritualismo, el escolanovismo, entre otras.

Todos estos acontecimientos transcurren en un contexto que sufre profundas modificaciones sociales y políticas, tales como: los dos gobiernos radicales, el primer golpe de Estado a un gobierno democrático, la denominada “década infame”, los dos gobiernos peronistas, nuevos golpes de Estado y gobiernos democráticos débiles y breves, entre otros. Estos hechos influyeron en forma directa en el Sistema Educativo al propiciar avances y retrocesos en las políticas educativas propuestas para el mismo y en los intentos de reformas superadoras.

Como parte del contexto señalado anteriormente considero importante visualizar lo que significaron, para la educación argentina, los dos primeros gobiernos de Perón, tanto en la creación de instituciones educativas como en su utilización con la finalidad de expansión de la “simbología peronista” y su intervención en el Sistema Educativo desde la perspectiva de diversos autores (Gvirtz, 1991; Pittelli- Somoza Rodríguez, 1995; Somoza Rodríguez, 2006; Dussel- Pineau, 1995).

En lo que respecta al trabajo de Southwell (1997) el mismo analiza la influencia que tuvieron las políticas desarrollistas de los años 1960-1970 en el Sistema Educativo, las reformas propuestas y, en este contexto, la noción del proceso de terciarización del sistema de formación del Magisterio.

Este proceso de reformas pone en evidencia, entre otras cosas, la importante presencia de organismos internacionales como la OEA y la UNESCO en la definición de las políticas educativas para la región.

La misma autora (2000- 2012- 2016) realiza una serie de investigaciones sobre, por un lado, la constitución del Sistema Educativo Argentino y, por el otro, la

caracterización de las reformas educativas de los años '60, '70, '90 y posteriores, sus protagonistas y la influencia que ellas tuvieron en el Sistema Educativo más allá de su época de implementación; partiendo de la reforma Astigueta de los años '60 a la reforma de la última dictadura en los años '70. Ambas fueron realizadas durante dictaduras militares y, a pesar de ser muy resistidas, generaron cambios que perduraron aún en períodos democráticos. El desarrollismo situó al docente en un rol particular: el de “práctico idóneo” y con ello desplazó la autoridad del saber al espacio del experto, impactando sobre el “ser- hacer docente”, los espacios de participación y de profesionalización.

Como parte de la continuidad analítica de los procesos de reformas realizados en el Sistema Educativo argentino esta autora (2016), Vassiliades (2012), Southwell-Vassiliades (2016) y Feldfeber- Gluz (2014) abordan la reforma de los '90 y la irrupción del neoliberalismo en educación cuestión que modificó la relación Estado- educación, el proceso de desresponsabilización del mismo en relación al sostenimiento de los sistemas públicos, la pérdida de la idea de lo público y lo común y la implementación de políticas focalizadas. Y, por último, el proceso de reforma y de recuperación del rol del estado encarado en el presente siglo –año 2007-.

Para complementar la observación sobre este proceso, el rol que ocupa el Estado, los organismos internacionales y los gremios, también recupero los aportes de Southwell (2007), Davini (1995), Birgin (1997- 1998), Tenti Fanfani (2006), Alliaud (2007), entre otros.

En lo que al Proyecto Polo de Desarrollo se refiere los autores Agüero- Porta (2016) investigan cómo se conformó el proyecto el mismo, cuáles eran sus objetivos y a qué tipo de institución apuntaba. Este proyecto puede incluirse dentro de las políticas focalizadas que fueron implementadas durante el gobierno de de la Rúa y que dieron continuidad a las desarrolladas durante la década precedente.

Alliaud (1997- 2007) realiza, en el texto de 2007, una revisión y recopilación de publicaciones propias anteriores, que dan forma a un profundo análisis sobre los inicios del Sistema Educativo, centrándose en el rol del docente y la función de la escuela en los distintos espacios del Territorio Nacional –en tanto portadora de un mandato civilizador,

mandato sostenido por un ideal de ciudadano, de educación y de ejercicio de la docencia. En este contexto, la formación de los docentes, su espacio de prácticas –el Departamento de Aplicación- y su espacio de inserción laboral están atravesados por el “deber ser” y la vocación, en tanto orden que trasciende la profesión.

En la publicación de 1997, analiza el por qué de la diferenciación en los espacios de formación terciarios y universitarios a partir de su grado de dependencia de las políticas públicas, la injerencia de las mismas en la conformación de los planes de estudios, la diferencia en las funciones desarrolladas por cada una de estas instituciones –formación de grado, extensión e investigación- y las características del alumnado que concurre a una u otra institución.

Las autoras Diker- Terigi (1997) en su publicación trabajan sobre la creación y expansión de las escuelas primarias en el país y las dificultades en la cobertura de las demandas reales según población. En este contexto desarrollan la importancia e influencia que tuvieron los departamentos de aplicación en las Escuelas Normales. También analizan los inicios del Nivel Inicial y sus principales debates de conformación, las primeras instituciones y sus planes de estudio.

Por último, Kaufmann- Doval (2000) realizan un análisis detallado de lo acontecido con la formación docente durante la última dictadura militar -1976 a 1983-, que me permite recuperar las ideas que sobre el docente, su formación, ejercicio del rol y función esperada se impulsan desde los nuevos Lineamientos Nacionales para la Formación Docente. En este sentido, se retorna hacia una fuerte presencia de lo religioso, los valores morales, la idea de patria y los fines trascendentes como cuestiones que atraviesan y sostienen la formación del docente y, por ende, su futura función como “moralizador”.

La recopilación precedente me permitió establecer un amplio espectro de información sobre los inicios del sistema de formación del magisterio, las tradiciones que lo sustentaron, las ideas de “ser docente” y sus modificaciones a lo largo de los años, los parámetros con que se entiende la profesionalización docente, el oficio docente y su construcción, la función del profesorado, el “perfil” de quiénes son los alumnos del profesorado, entre otras.

También recuperan, en el caso de la formación del Magisterio, las distintas reformas que lo atravesaron y su grado de influencia en los distintos ámbitos y regiones; esto da cuenta de que, tras las reformas de 1941, a las Escuelas Normales y su plan de estudio, le suceden nuevas reformas e intentos, por un lado, de terciarización de todo del sistema y, por el otro, de transferencia de las Escuelas Normales a la administración de las provincias.

Estos intentos tuvieron distintos grados de influencia en el Sistema; algunas provincias los realizaron en su totalidad, otras en forma parcial. En el caso de la Provincia del Neuquén, permaneció con un subsistema al que podríamos llamar “mixto” según el siguiente detalle: en 1983, se produjo un proceso de terciarización masivo, ya que todos los ISFD pasaron al nivel terciario, aunque su dependencia administrativo-pedagógica continuó bajo la supervisión de la Dirección del Nivel Medio del CPE y, en 1993, se culminó con el proceso de transferencia de las Escuelas Normales, que funcionaban bajo la órbita del Ministerio de Educación Nacional, a la Provincia.

La heterogeneidad que presenta el subsistema de formación del Magisterio, al menos en la Provincia del Neuquén, no es tomada como un aspecto a ser analizado en la evolución de los sistemas y políticas educativas por las autoras mencionadas con anterioridad; aspecto que considero crucial recuperar y profundizar como insumo para la realización de esta investigación.

Como continuidad en la búsqueda de información, consulté un amplio número de investigaciones publicadas sobre la formación del Magisterio en Argentina; en las cuales encontré distintas temáticas específicas de investigación, pero que, en su gran mayoría, no aportan nuevos elementos al objeto de estudio.

Dada la escasa incidencia que tuvieron como referentes teóricos de mi investigación, avanzaré en una agrupación –según temática similar- y una enumeración, mencionando algunos de los aspectos que abordan en su desarrollo. Entre las temáticas recuperadas mencionaré, a modo de ejemplo, las siguientes:

Los planes de estudio del magisterio y sus reformas (Ziegler, 2008; López, 2002; Arnaut, 2004). La temática central abordada por estas investigaciones está en relación con las sucesivas modificaciones que fueron sufriendo los planes de estudio del magisterio en el país y cómo, según el período tratado, se elaboraban documentos de

base para sustentar las propuestas de reforma, reformas que tuvieron distinto grado de impacto en los espacios de formación del Magisterio.

La docencia como trabajo (Birgin, 2000- 2009; Marín, 2004). Surge como aspecto central en estas investigaciones la recuperación de las primeras ideas de trabajo docente ligado al espacio de la vocación, hasta la relación actual entre formación, inserción laboral y los nuevos desafíos del “ser docente”. En el caso de Birgin (2015) profundiza el análisis sobre los nuevos desafíos que enfrenta el docente en relación a los espacios de inserción laboral y la tensión sobre las prácticas docentes.

La formación docente y el conocimiento (Tello, 2006; Soneyra, 2012; Mijangos, 2011). En tanto posible divorcio entre uno y otro, es el eje central de estas investigaciones.

Historización de la formación docente (Alliaud, 1994; Follari, 2002; Ascolani, 2012; Benítez, 2010). En estas publicaciones, es posible ver aspectos relacionados con la revisión histórica de la constitución del Sistema Educativo y la formación docente, relacionándolo con las definiciones de profesionalización docente, sus avances, retrocesos y contradicciones.

Otras investigaciones abordan la influencia del sindicalismo en la docencia (Vázquez, 1997; Vezub, 2009; Gindin, 2008) y cómo este se fue perfilando a lo largo de los años, comenzando con los primeros esbozos a principios de siglo XX, los antecedentes del Estatuto del docente y la influencia del peronismo en la conformación de los sindicatos docentes.

En el caso de Vezub (2005) y Pitman (2015) ambas autoras investigan, desde distintas perspectivas, lo que implicó el proceso de capacitación para maestros emprendido, en los años '90, a través de la Red Federal de Educación Continua evidenciando qué tipo de formación se privilegiaba, la irrupción del curso y el “reciclado” del docente en función de cubrir el espacio que le requería la reforma a implementar, estas perspectivas plantean una forma de pensar el “ser” docente y un rasgo particular de profesionalización y responsabilización ante la reforma.

¿A quiénes estaba dirigida la formación del Magisterio? (Lionetti, 2001; Reynoso, 2005). Este interrogante guía estas investigaciones, que recuperan los primeros espacios de la formación docente, quiénes eran las alumnas que concurrían y cuál fue el impacto sobre ellas.

Las Escuelas Rurales (Fernández, 2007; Brunet, 2011; Ascolani, 2012). Las políticas públicas que definieron su creación y la posterior expansión por todo el territorio nacional son el objeto central de estas investigaciones.

En este proceso, también rescaté investigaciones que se relacionan con análisis de situaciones, tanto generales como particulares, en función de la formación docente en una provincia o localidad; tal es el ejemplo de las investigaciones –en general- sobre: la formación docente en los IFD de Córdoba (Carena, 2012); la voz del magisterio pampeano (Allori y otras, 2011); el análisis de la experiencia en San Luis (García, 2000). Estas investigaciones tienen una mirada sobre el proceso de formación en general, sin profundizar el análisis, en particular, de las instituciones que lo conforman -tal el caso del abordaje del objeto de estudio de esta investigación-.

En el caso de investigaciones de situaciones particulares -las que dirigen la mirada a una sola institución del sistema de formación-, puedo mencionar el caso de la normal N° 1 de La Plata: las reformas entre 1995 y 2007 (Vestfrid, 2010); de la Escuela Normal de Paraná a la fundación del magisterio argentino (Núñez Pérez, 1985) y “La participación del profesorado en la toma de decisiones institucionales...” (Cantor, 2004). Este último trabajo fue realizado sobre el IFD N° 1 de Cutral Có, Neuquén, aborda parte de su historia y, fundamentalmente, el proceso de trabajo docente intrainstitucional al momento de tomar posturas institucionales ante las reformas a los planes de estudio propuestas por la Jurisdicción en los años 90. Parte del trabajo es retomado en la investigación de Viord y Barco (2000).

La gran mayoría de las investigaciones consultadas –en esta segunda parte- restauran aportes de los autores mencionados en la primera instancia de este estado del arte –razón por la que se tornaría repetitivo su utilización en este espacio-; pero sí se transforman en espacios de consulta para el proceso de escritura, la confrontación sobre

qué aspectos son considerados como más importantes por uno u otro autor y hacen aportes a una mirada sobre la diversidad de abordajes de un mismo objeto de estudio.

Como dato significativo, puedo señalar que en los diversos análisis que realizan las autoras (Puiggrós, 1995- 1997- 2002; Davini, 1994- 1995; Alliaud, 1995- 1997- 2007) acerca de las sucesivas reformas y creaciones de Escuela Normales o, *a posteriori*, de institutos terciarios, no se menciona qué ocurría en los Territorios Nacionales -salvo los informes de los Inspectores de Escuelas- en general, ni en particular el que nos ocupa, el Territorio Nacional del Neuquén, por lo que debí reorientar la búsqueda de información.

Tras este racconto, es posible observar que existe un importante número de investigaciones y publicaciones que dan cuenta del origen y los sucesivos cambios del Sistema Educativo Nacional, al igual que el de formación del Magisterio. Por el contrario, son muy acotadas la información y las publicaciones existentes sobre el surgimiento, los sucesivos cambios del subsistema de formación del Magisterio y cómo estos impactaron en la particularidad de los subsistemas provinciales, en tanto descripción pormenorizada del proceso.

Esta falta de información sobre el caso específico del subsistema de formación neuquino orientó la búsqueda hacia las publicaciones regionales, tales como: el capítulo publicado por Bel³² en el libro de Teobaldo- García (2000)³³, en el que abordó la creación de las primeras Escuelas Normales en el Territorio Nacional del Neuquén. En esta publicación, realizó una descripción de los acontecimientos que llevaron a la creación de ambas instituciones, el grado de participación de los distintos actores institucionales y los comentarios de ex docentes y egresados de ambas instituciones, quienes aportan una detallada descripción de la vida institucional, el contexto de desarrollo y lo que significaba ser docente o alumno en esa época.

Asimismo, resultó de utilidad el libro *Del origen al crecimiento* de Valdés (2004), que recupera la historia de la Escuela Normal Nacional de Neuquén Capital centrando su mirada en su recorrido como primera Escuela Secundaria del Territorio Nacional del Neuquén y, aunque su análisis no refiera a la formación del magisterio, es un importante

³² Mucho del material de trabajo de campo del Prof. Bel fue cedido para el trabajo en esta investigación.

³³ Es muy significativa la información que sobre Plaza Huincul y Cutral Có aporta, en este libro, la Prof. Racedo.

insumo que da una clara visión de los orígenes de esta escuela, sus protagonistas, su relación con la comunidad y las distintas modificaciones que fue atravesando en su historia.

Dentro del desarrollo del trabajo de campo, las autoras Fallik- Mateo (1999), me orientaron hacia un trabajo propio de investigación más que significativo que establece un detallado análisis de la Escuela Normal Nacional Gral. San Martín de Neuquén Capital; abarcando desde su creación hasta la incorporación del plan PTFD en 1992, dirigiendo la mirada al tránsito de esta institución como espacio de formación de maestros. Estos datos son de gran relevancia ya que, según lo planteado en la hipótesis de este trabajo, la trayectoria de esta escuela, su institución heredera, los mandatos fundacionales y los actores institucionales tuvieron una gran influencia en el desarrollo del subsistema de formación del Magisterio y en las políticas educativas implementadas en la provincia.

Como se mencionó con anterioridad, al entrevistar a la directora del ISFD N° 12 (Prof. Mateo), ella me informó sobre el trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Docentes para el Nivel Primario. Políticas, currículos y procesos de formación. La situación en las Provincias de Río Negro y de Neuquén”³⁴ (Viord, Barco y otras; 2000) llevado a cabo por un amplio número de investigadores que colectan un importante bagaje de datos sobre la conformación del subsistema de formación del magisterio del Neuquén, sus instituciones y los protagonistas.³⁵

Desafortunadamente, el contacto con este texto fue tardío y la mayor parte del trabajo de campo ya estaba realizado; de todas formas, aporta datos significativos acerca de los inicios del subsistema de formación del magisterio neuquino, al igual que un importante análisis teórico. Sin embargo, deja dudas o vacíos sobre otros aspectos, tales como: el porqué de las distintas formas de creación de las instituciones, las orientaciones, cuáles fueron los mandatos fundacionales, qué relaciones políticas y educativas se establecieron con la comunidad de origen tras las creaciones, cuál era el ideario de maestro en cada comunidad, entre otros.

³⁴ Ninguno de estos trabajos fueron publicados y el primero forma parte del desarrollo del segundo.

³⁵ Este trabajo de investigación recupera la conformación del subsistema y lo analiza desde la perspectiva de las políticas educativas; es en este aspecto, en el trabajo sobre los datos recogidos y la “mirada” sobre el subsistema como hecho histórico lo que, creo, marcará la diferencia entre ambos trabajos de investigación.

En el caso del trabajo de Cantor (2004) –que mencionaba anteriormente-, su estudio hace aportes sobre algunos de los rasgos históricos del IFD N° 1 de Cutral C6 y, a continuaci6n, realiza un an6lisis sobre las estrategias de participaci6n que se dieron los docentes del IFD ante situaciones problem6ticas. Tal lo acontecido durante el debate y la posterior toma de decisiones sobre la participaci6n o no en el proceso de reforma curricular de los a6os 90.

En resumen, puedo se6alar como relevantes para esta investigaci6n los aportes realizados por los autores mencionados en primera instancia, que se relacionan con definiciones sobre las caracteristicas generales del Sistema Educativo Argentino, su conformaci6n, los protagonistas, las modificaciones en sus concepciones, la idea de docencia que portaban, entre otras. Estos aportes me permiten construir un marco general de referencia para poder avanzar hacia la caracterizaci6n particular de la conformaci6n de la formaci6n del magisterio; para completar este recorrido recojo investigaciones sobre –entre otras cuestiones- las sucesivas reformas al sistema de formaci6n del Magisterio, tales como: Southwell (1997- 2007) en relaci6n con la reforma de 1968; Kaufmann- Doval (1997) en relaci6n con la reforma de 1978 y Davini (1998) en relaci6n con ambas reformas. Tambi6n recupero aportes de los trabajos de Vassiliades (2012) y Southwell- Vassiliades (2016) sobre las reformas anteriores y las emprendidas en los a6os '90 con la irrupci6n del neoliberalismo y en la del siglo XXI -2006- ligada a la redefinici6n y recuperaci6n de la presencia del Estado en la cuesti6n p6blica. De los trabajos de estas/e autoras/or, rescato –de las reformas-: su contexto, los principales debates en torno a ella y su impacto en la formaci6n del Magisterio.

En un sentido similar es que recupero los aportes de Birgin (1997- 2015) en cuanto a c6mo las reformas influyeron en el perfil del docente, su formaci6n y la relaci6n de estas con su espacio de inserci6n en un contexto cada vez m6s cambiante.

Los procesos de reforma implicaron proponer un nuevo rol al docente en tanto partcipe de las mismas, para ello se dise6naron espacios de capacitaci6n para los mismos; sobre su conformaci6n, la concepci6n de docente y su profesionalizaci6n que estos espacios sostenian se explayan los trabajos de Vezub (2005) y Pitman (2012) que recupero.

Y en relación con el análisis de diversos pasajes de los contenidos de los capítulos IV, V, VI y, fundamentalmente, del capítulo XI –de esta tesis-, rescato, de Southwell (2000), la construcción sobre el análisis político del discurso. En estos capítulos, se hacen presentes ideas de antagonismos, hegemonía, poder, “propiedad sobre el espacio”, entre otras. Para analizarlas, trabajé con autores como Foucault (1979-2002) en lo que respecta a definiciones sobre poder, los mecanismos de su construcción y cómo es posible entenderlo no solo desde el poder que sojuzga, sino también, desde el poder que conquista.

Y, en el mismo orden, con Laclau (1993, 1996 y 2005) y los conceptos desarrollados sobre la idea de construcción de “poder-pueblo” y el desarrollo de los neopopulismos en una clara relación con la constitución del MPN como fuerza política provincial y la generación de los espacios antagónicos o de resistencia ante el poder centralizado. También el concepto de significativo vacío y, a partir de él, la generación de la respuesta ante la demanda y el interjuego poder-demanda que se despliega.

Buenfil Burgos (1994) es una autora que también aporta definiciones sobre la construcción de los modelos antagonistas como práctica articuladora, la construcción de sujetos sociales y conceptos que me permiten evidenciar cómo estas formas de actuación se fueron plasmando en el caso particular de la provincia del Neuquén y su fuerza política preponderante.

La autora Favaro (1995) hace un pormenorizado análisis de lo que fue la construcción histórica del MPN, sus antecedentes en los “peronismos sin Perón”, los principales protagonistas, los cambios, las permanencias y la relación de dicha fuerza política con nación y hacia el interior provincial.

De Bourdieu (1999) recupero el aporte que realiza sobre la idea de espacio, su construcción y el sentido de pertenencia de sus “constructores”.

Y de Marchart (2006) los aportes sobre el sujeto político, su constitución y la idea de lo político y su relación con el populismo.

En lo que se refiere a lo particular del Sistema Educativo Neuquino, son significativos los aportes de Teobaldo- García (2000) y Teobaldo (2011), quienes trabajan sobre el análisis histórico de cómo se fue construyendo –desde las primeras escuelas del Territorio Nacional- el Sistema Educativo en las provincias de Río Negro y Neuquén y qué procesos políticos, económicos y administrativos los acompañaron.

Bel (2000) contribuye, a esta investigación, a partir del capítulo ya mencionado sobre la constitución de los primeros espacios de formación del magisterio en el Territorio Nacional del Neuquén y la transcripción de las entrevistas realizadas en su trabajo de campo.

También el análisis histórico que Valdés (2004) efectúa de los inicios de la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén, desde su constitución hasta 2003.

Sumando el trabajo de investigación de las Prof. Fallik- Mateo (1999) sobre el proceso de conformación del actual IFD N° 12, que inicia con la primera Escuela Nacional de Comercio del Neuquén hasta la concreción del IFD N° 12.

Debo mencionar, también, los aportes de Funes y otras (2000) sobre las reformas educativas en Neuquén y el caso específico del PEP. Esta reforma adquiere características muy particulares ya que implica modificaciones a todo el Sistema Educativo Neuquino –a partir de la elaboración del Plan Educativo Provincial- previendo una amplia participación de los docentes del sistema y la comunidad. Las mencionadas autoras realizan un análisis profundo de la forma de relación político administrativa de la Provincia del Neuquén con la Nación y de los procesos que llevan a la construcción de los principales Lineamientos Educativos a nivel provincial, fundamentalmente en relación con la enseñanza en las Escuelas Primarias.

También consulté el proyecto de Investigación “Docentes para el Nivel Primario. Políticas, currículos y procesos de formación. La situación de las provincias de Río Negro y Neuquén (Vior, Barco y otras 2000), ya mencionado.

Y, por último, debo referirme a los diversos trabajos de investigación que los colegas de los IFDs realizaron en forma interna, en su mayoría sin publicación. Sirva como ejemplo de ello el trabajo de historización del IFD N° 3 de San Martín de los Andes, realizado por las Profesoras Manceda y Valentino, que está publicado en el libro de los 100 años de esa localidad.

Mucha de la información que utilicé en esta investigación, tal el caso de la mayor parte de la normativa, no figura en textos específicos, por lo que debí acceder a ella a partir de lo existente en los archivos de los IFDs (en las visitas realizadas) o en las catalogadas en el Centro de Documentación del CPE provincial.

Marco teórico

Cómo, a partir de qué y con qué parámetros se constituyó el Sistema Educativo en la Argentina se presentan como los interrogantes iniciales para pensar el marco teórico de esta investigación. La búsqueda de respuestas me acercó a lo planteado por los autores Tenti Fanfani (2001) y Puiggrós (1995) en cuanto a que dicho Sistema siguió la misma secuencia de constitución que en los Estados Modernos Europeos; esto es, aprobación de una Ley General de Educación, creación de Ministerio de Educación y rol de principalidad del Estado en relación con el gobierno y financiamiento de las instituciones educativas.

Esta nueva legislación implicó pensar la intervención del Estado como órgano que propiciara una educación equitativa en todo el Territorio Nacional, lo que significó la implementación de los mismos planes de estudio, régimen administrativo y apoyo financiero que, en buena parte del Estado Nacional, había estado a cargo de las provincias o ausente. La aprobación de dicha ley no marcó el inicio en la conformación del Sistema Educativo Nacional, que ya transitaba creaciones, debates y construcciones previas, ni su conformación final; en ese sentido, Southwell, retomando a Puiggrós (2002), afirma que, durante todo el siglo XIX, hay un extenso debate, ensayos e intentos educacionales que gestaron instituciones, métodos y funciones que luego, a fin del siglo XX, se sistematizó. Puiggrós ha afirmado que la Ley 1420 cierra algunos debates y otorga cierta orientación.

En referencia al sistema de formación del Magisterio, es posible situar su hito fundacional en la creación de la primera Escuela Normal Nacional³⁶ en la ciudad de Paraná, a la que le seguirán un número creciente de Escuelas Normales, con la misma organización, en el resto del país. La principal preocupación estaba dada por la necesidad de formar maestros para ocupar los puestos vacantes en las escuelas públicas.

En lo que respecta a la fundación de la primera Escuela Normal Nacional, es importante señalar que diversos autores (Puiggrós, 1995- 2002; Alliaud, 1995- 2007;

³⁶ La escuela se creó como resultado de la aplicación de una ley sancionada el 6 de octubre de 1896 y reglamentada mediante un decreto del 13 de julio de 1870. Dicho decreto dispuso que la Escuela funcione en el lugar que ocupaba la casa de gobierno de la Confederación en Paraná. Las clases comenzaron el 16 de agosto de 1871.

Davini, 1994- 1995) asocian su conformación con el proyecto de la generación del 80, siendo esta primera institución fundacional en cuanto a las creaciones posteriores. La fecha de fundación de dicha institución es revisada a partir del trabajo de Kummer (2000), quien plantea que su instauración aconteció en 1869 bajo la administración de Urquiza, cuestión que la sitúa como fundacional del sistema de formación del Magisterio, pero precediendo al proyecto de la generación del 80.

Como parte del mencionado proyecto, se continuó con la creación de Escuelas Normales Nacionales en todo el territorio de la República, las que respondieron al mismo tipo de organización tanto pedagógica como administrativa de esta primera escuela.

En su conformación, tanto administrativa como pedagógica (Pelanda, 2009), la Escuela Normal de Paraná estuvo influida por los principales pedagogos de la Argentina. Entre ellos se encontraban los de la generación del 1880: José Manuel Estrada, Pedro Scalabrini, José María Torres, Alejandro Carbó, Carlos Vergara. En la transición entre los siglos XIX y XX, se sumarán también: Víctor Mercante, Rodolfo Senet –como exponentes de las posiciones positivistas- Joaquín V. González, Octavio Bunge, José Ingenieros, otros.

La generación del 1910, opositora al positivismo, regresó a lo que ellos consideran el nuevo espiritualismo³⁷; esta generación estaba integrada por: Alejandro Korn, Saúl Taborda, José Rezzano, Pablo Pizzurno, Juan B. Terán, entre otros. Aunque es posible marcar diferentes orientaciones entre estos pedagogos enrolados bajo una misma perspectiva que va desde la adhesión de Rezzano a la Escuela Nueva hasta el espiritualismo católico promovido por Terán.

Los integrantes de la generación de 1925, definidos como espiritualistas y opositores al positivismo, fueron: Coriliano Albertini, Carlos Astrada, Francisco Romero, Ángel Vasallo, Sofía Suarez, Lidia Peradoto, Juan Mantovani, Juan Cassani, otros. La impronta de los movimientos espiritualistas y de la Escuela Nueva tuvo una muy importante influencia en lo que fue el pasaje de una pedagogía definida por el adultocentrismo a una más centrada en el niño, perspectiva que se transforma en una de las primeras grandes críticas al modelo normalizador.

³⁷ La introducción de nuevas perspectivas filosóficas y pedagógicas reabrió debates en oposición al Positivismo; dentro de ellas es posible mencionar -entre otras- el Krausismo y el espiritualismo liberal, perspectivas inspiradoras de la Escuela Activa o la Escuela Nueva (Puiggrós; 2002), que sostiene nuevas miradas sobre las funciones de la escuela, del maestro y de los participantes en las decisiones en las políticas educativas y su implementación.

Las primeras Escuelas Normales Nacionales se enmarcaron dentro de un proyecto de país denominado “Proyecto Oligárquico-Modelo Educativo Liberal” (Puiggrós, 1995; Davini, 1994- 1995; Alliaud, 1997- 2007), respondiendo a las líneas básicas del positivismo y el normalismo. Estas presentaban la idea de un docente que desempeña el rol de sacerdote laico, guardián de la moral, conservador de las costumbres y portador del “ser argentino” por excelencia. Era el lugar de la puja entre civilización y barbarie, en la que lo bárbaro es representado por el gaucho, el indio o el inmigrante; de allí el impacto transformador que tendrá sobre la educación.

Doble función de la escuela: por un lado, civilizar y homogeneizar y, por el otro, introducir o reforzar los hitos fundacionales del Estado Nación, que se enmarcó en la denominada “corriente normalizadora e higienista”, en tanto portadoras de pautas y valores considerados como los apropiados para la vida de relación; estableciéndose como cuestiones reprobables todo aquello que se saliera de la norma preestablecida. La introducción de esta corriente rompe con rituales previos en relación con, por ejemplo, los castigos corporales de los que eran víctimas los alumnos y la escasa formación didáctico-pedagógica de quienes se desempeñaban como preceptores (Davini, 1998; Puiggrós 2002; Caruso- Dussel 1999; Dussel 2000; Pineau 2001; Southwell 2009).

La organización académico administrativa de las primeras escuelas fue a partir de un plan de estudio de tres y luego cuatro años de duración, asociadas con una Escuela de Aplicación y los estudiantes al egresar lo hacían como Maestros Normales Nacionales. Esta estructura se mantuvo, con escasos cambios, hasta 1941 (Davini, 1995-1998; Diker- Terigi 1997).

A partir de este año, se sucedieron diversas reformas tanto en la duración (en años) del plan de estudio como en la relación con la escuela primaria y el nivel medio. Es importante señalar que, mientras se producían las reformas, modificaciones y creaciones de Escuelas Normales o IFD, también se daban cambios en el marco general, que definían las distintas tradiciones (Davini, 1995; Villa- Scharagrosky, 2007) en las que se enmarcaba la Formación Docente; pasando de la tradición normalizadora - disciplinadora a la académica y, por último, a la eficientista. Estos pasajes implicaron una revisión a la idea de “ser docente”, a su función, al mandato y al ideario que sostenía la comunidad sobre el docente; perspectivas que van desde la centralidad del oficio docente en tanto

apóstol y modelo del deber ser al saber técnico aplicacionista o docente como práctico idóneo (Caruso- Dussel, 1999- 2000; Southwell, 1997- 2007- 2009; Alliaud, 2007).

Modificaciones de las posibles perspectivas con que analizar la construcción del ideario sobre el “ser docente” que en ningún caso significaron el completo desplazamiento de la anterior sino una superposición y sedimentación que complejizó, en forma progresiva, los componentes de este ideario.

No todo el país participó con el mismo grado de representatividad política en los distintos debates de la política pública, lo que resultó, en algunos casos, en una escasa injerencia. De esta realidad, las políticas educativas no eran ajenas. Esta es la situación de los Territorios Nacionales del sur en donde el gobernador cumplía funciones fundamentalmente administrativas y los representantes en los espacios nacionales lo hacían sin voz ni voto. De allí su escasa influencia y participación en los debates generales del país dando muestras de la existencia de “otro país” sin voz y, por ende, sin respuesta a sus reclamos. Esta dinámica potenció la intervención y gestión de las comunidades en las localidades del territorio, en pro de conseguir espacios educativos para sus hijos (Teobaldo- García, 2000).

Esta es una de las posibles explicaciones del porqué, en un mismo Territorio, convivieron tres instituciones destinadas a la formación del magisterio con distinta orientación, planes de estudio, dependencia y organización, ya que surgieron por la demanda y búsqueda de la comunidad y no como una respuesta planificada desde un Ministerio de Educación Nacional. Por otra parte, la centralidad de los debates por definir lo que es “ser maestro” y la función homogeneizadora de la educación básica que atravesaban este primer período, o no tuvo en cuenta o invisibilizó a los por entonces pobladores de estos espacios, en su gran mayoría mapuches o criollos chilenos.

Este escaso grado de representatividad en los espacios de la política nacional de los delegados de los Territorios tuvo una clara repercusión, entre otras cuestiones, en el desarrollo del Sistema Educativo. Esta realidad marcó un claro relegamiento en función de la creación de espacios para la formación de maestros, lo que rompió con la lógica del “Estado educador” y la supuesta cobertura con Escuelas Normales Nacionales, a todo su territorio; ejemplo de ello es que las primeras Escuelas Normales Nacionales se crearon en el Territorio Nacional del Neuquén a partir de 1951 y una de ellas –como dato

significativo- llevó el nombre de Presidente Gral. Juan D. Perón. A esta creación se suma un número importante de Escuelas de Comercio, Escuelas Nacionales y Escuelas con Orientación Técnica, distribuidas en todos los Territorios Nacionales.

De allí que, en los gobiernos peronistas, se avanzó en la creación de instituciones para la formación del magisterio y su correspondiente legislación, pero no se produjeron grandes cambios en su estructura organizativa ni en sus planes de estudio; será durante los procesos políticos ligados a dictaduras militares (por ejemplo, las de: Onganía y Videla) que se plantearán nuevas reformas, siendo un contexto político y de cambios culturales- sociales que tornó inviable o muy resistidas dichas propuestas.

Mientras estas modificaciones, creaciones y reformas ocurrían en el país, el Territorio Nacional del Neuquén se transformaba en la Provincia del Neuquén; en este espacio persistieron, por años, “Territorios Nacionales”³⁸ dentro de la provincia y, parafraseando a Silvia Barco y Funes (2000), una fuerte y creciente discrepancia con el gobierno central (nacional). Esta forma de relación con el gobierno nacional atravesó la historia de la Provincia del Neuquén e intentaré ver cómo ésta influyó en las políticas educativas y, específicamente, en el subsistema de formación docente.

Dentro del contexto nacional y en lo que respecta a las reformas emprendidas sobre los planes de estudio del magisterio y su normativa, es importante recuperar las distintas miradas sobre dichos procesos, su forma de gestión y las ideas sobre el ser docente. Me refiero a las reformas de los años 1960 y 1970, que se realizaron en dictaduras militares y recuperaron los preceptos de la educación cristiana ligada a los fines trascendentes y a la actuación del docente como un práctico idóneo regido desde la mirada del desarrollismo (Southwell, 1997- 2007; Kaufmann- Doval, 1997; Davini, 1998; Davini- Birgin, 1998; Tenti Fanfani, 2006).

Estas reformas estuvieron encuadradas en contextos más amplios relacionados con cambios en las políticas públicas y económicas, que influyeron en la educación y su

³⁸ Al mencionar la persistencia de “Territorios Nacionales” en la provincia del Neuquén me refiero a distintos espacios territoriales que siguieron o siguen dependiendo de la administración nacional; tales como: el “octógono fiscal” de Plaza Huincul, que es el lugar de emplazamiento del pozo N° 1 de la empresa petrolera YPF, que fue reintegrado, en parte, a la provincia en 1966; la Reserva Pulmarí, que posee 120.000 hectáreas y es un organismo interestatal administrado por Nación, Ejército y Provincia; entre otros.

función y, por ende, en la labor y el rol asignado al maestro. Como decía más arriba, se fueron produciendo desplazamientos y superposiciones que llevaban de la función de apóstol y modelo a la de técnico aplicacionista, de la de normalizador/homogeneizador a “pilar del desarrollo y la trascendencia”. Esto significó cambios en el contexto, en las políticas y, en lo referido específicamente a la concepción docente, modificaciones en la perspectiva sobre su actuación pasando del rol del sacerdocio laico y al del “docente” al servicio de la transmisión del saber elaborado por especialistas.

Este marco conlleva la vivencia de la docencia como una semiprofesión que fue perdiendo cada vez más autonomía y que incidió directamente en cualquier intento de profesionalización, llegando –en las últimas reformas- a ser visto, por los organismos de financiamiento de estas propuestas (Southwell, 2007), como el “agente de cambio” responsable de su éxito o su fracaso.

Es posible discernir que, en los casi cien años de recorrido del sistema de formación, se dieron modificaciones y cambios de perspectivas que son enunciadas en diferentes periodizaciones (Puiggrós, 2002; Alliaud, 1995- 2007, Terigi- Diker, 1997)) o tradiciones (Davini, 1995- 1998; Southwell, 2007; Villa- Scharagrodsky, 2007). Podemos apreciar que las periodizaciones referidas a tradiciones están ligadas a los planteos teóricos, metodológicos, a las concepciones sobre el Sistema Educativo, sobre el docente, el alumno, la comunidad, el acceso al conocimiento y otros que primaron en una época determinada.

Es a partir de ello que se planteaba la existencia de tres tradiciones en la formación docente: tradición normalista- disciplinadora, tradición académica (predominantemente en la década de ‘30) y la tradición eficientista (que podríamos ubicar en torno a los años ‘60s y ‘70s) (Davini, 1995; Southwell 2007; Villa- Scharagrodsky 2007). Estas tradiciones, que enmarcaron los primeros estudios sobre la docencia y su rol, fueron retomadas y profundizadas por diversos autores, que ampliaron el análisis sobre sus alcances y significación al momento de definir las concepciones docentes de cada momento histórico, su influencia en el Sistema Educativo y, fundamentalmente, en el ideario que portaban sobre el “ser docente”.

En relación con las sucesivas reformas en el espacio de la formación del magisterio, la provincia del Neuquén fue tomando decisiones particulares que, en algunas

instancias, universalizaban las características de los espacios de formación y, en otras, marcaban diferencias significativas en cada uno de ellos. Estas variables se tornaron en constitutivas en cuanto a la forma de pensar la formación docente, generando en su interior un universo heterogéneo de instituciones que marcaron claras diferencias en los recorridos académicos de unas y otras. Tal vez esta situación no es extraña a partir de la forma de constitución del Territorio Nacional y, luego, la provincia del Neuquén.

Es importante analizar cuál fue el proceso político social que instituyó a esta provincia como tal y cuál fue la influencia de éste en la conformación de los diversos estamentos político-administrativos y, específicamente, en la constitución del Sistema Educativo Provincial. La principal fuerza política de gobierno provincial se creó a partir del movimiento denominado “los peronismos sin Perón” o los Neo Peronismos, durante la proscripción de ese movimiento político; esto, sumado a una realidad de relegamiento de la Provincia por parte de Nación, sentó las bases de una forma de hacer política y de funcionar como jurisdicción.

Estas son cuestiones ligadas a una mirada particular o una hibridación entre concepciones desarrollistas y populistas que dieron fisonomía a esta provincia; para intentar entender y explicar este fenómeno debería poder desentrañar los mecanismos que ayudaron a desarrollar la forma de “hacer política” del MPN y su permanencia en el tiempo.

En este sentido, los conceptos desarrollados por Laclau sobre la idea de construcción de “poder-pueblo” y el desarrollo de los neopopulismos, pueden relacionarse con la constitución del MPN como fuerza política provincial y la generación de los espacios antagónicos o de resistencia ante el poder centralizado. De allí la importancia del concepto de significante vacío y, a partir de él, la generación de la respuesta ante la demanda y el interjuego poder-demanda que se despliega en el seno del MPN y en el que la constitución del Sistema Educativo provincial no permaneció ajena. Esto trae aparejada la dificultad o necesidad de pensar el desarrollo del Sistema Educativo en general y del subsistema de formación del Magisterio en particular, relacionado con el contexto de creación de esta provincia y la fuerza política que la gobierna, en un intento por develar las características, influencia y alcances de las políticas partidarias en relación con las políticas públicas educativas.

Metodología

“El que quiere pensar tiene que preguntarse” (Gadamer, 1991).

Esta frase inicial me situó en el espacio fundamental de quien quiere investigar; no sólo el preguntar como manera de satisfacer una necesidad de conocimiento sino también el interrogante que posibilita la apertura hacia nuevos cuestionamientos.

Es, en definitiva, como plantea Gadamer (1991), ponerse en el lugar de quien sabe que no sabe, perspectiva que me permitió el abordaje de las situaciones a trabajar, no desde lo anecdótico o desde la información acotada al simple dato, sino desde la posibilidad de trascender la pregunta para iniciar la búsqueda de las posibles respuestas, mediante un abordaje teórico-metodológico dotado de la suficiente flexibilidad y amplitud para permitir ajustes y reajustes en pro de la construcción del objeto, hecho que implica la acumulación de experiencias por parte del investigador.

“El mundo no es nunca directamente cognoscible y la observación empírica como vía para el conocimiento se vuelve una ilusión si lo que se espera de ella es una aproximación de lo real. Cualquier real es una construcción”
(Vorraber Costa, 1997: 22).

1- Algunos datos significativos sobre el objeto de estudio

Si bien, algunos de los datos que a continuación se detallan se encuentran presentes en el desarrollo anterior, creo significativo retomarlos para dar un marco inteligible al proceso de construcción del objeto y sus distintas variables.

- En primer lugar, el número creciente de instituciones destinadas a la formación docente del magisterio en la Provincia del Neuquén en el período que abarca desde la creación de las dos primeras Escuelas Normales, la Nacional y la Regional, en 1951, a su transferencia desde Nación a la Provincia en 1993. Éstas llegaron a un número total de doce Institutos Superiores de Formación Docente, dedicados a la formación del magisterio para el Nivel Inicial y Primario y distribuidos en toda la Provincia de Neuquén.

- En segundo lugar, las resoluciones de creación de dichos institutos muestran el número de expediente de tramitación que las precedieron (hoy destruidos), la fecha del decreto o resolución, la principal demanda desde la comunidad al Poder Ejecutivo y su respuesta, la característica del ciclo de esta institución (a término o definitiva), su dependencia y, en algunos casos, los decretos y resoluciones previos en los que se basa la confección de la norma.
- En tercer lugar, la distribución geográfica de los asentamientos de las distintas instituciones educativas, las cuales cubren todo el territorio de la provincia.³⁹
- En cuarto lugar, los protagonistas de estas fundaciones, los planes de estudio y sus cambios en el tiempo, los reglamentos orgánicos que regularon la vida institucional, entre otros.

Hasta aquí, la enunciación de algunos datos sobre el subsistema de formación del Magisterio del Neuquén, que definieron el universo de análisis situándolo en un lugar geográfico y en un tiempo. En cuanto a lo geográfico, demuestra una importante dispersión por el territorio neuquino y en relación con el tiempo, circunscribe la periodización del estudio entre los años 1951 y 1993.⁴⁰

Lo detallado con anterioridad define aspectos a tener en cuenta en este trabajo de investigación, al que se le deben sumar los protagonistas, sus relatos, voces, acuerdos y desacuerdos. Esto es, dotar a esta búsqueda de otras voces que cuenten/construyan parte de la historia, sumergiéndonos en el mundo de la investigación cualitativa al intentar, parafraseando a Ricoeur (1986)⁴¹, establecer un espacio de trabajo que permita “explicar” y “comprender” cómo, desde dónde, con quiénes, por qué y cuáles son las cuestiones paradigmáticas que dieron forma al subsistema ya mencionado.

Para poder abordar el objeto de estudio propuesto planteo, en una primera etapa, realizar una descripción detallada y un primer análisis sobre las 12 instituciones que

³⁹En el Anexo N° 1 es posible ver el mapa con el detalle de la distribución de los ISFD en el territorio de la Provincia.

⁴⁰ Algunos espacios descriptivos y analíticos del trabajo superarán este período ya que son significativos al momento de pensar la conformación final del subsistema de formación del magisterio del Neuquén.

⁴¹ “La comprensión convoca la explicación apenas deja de existir una situación de diálogo, en la que luego de las preguntas y las respuestas permite verificar la interpretación en situación a medida que se desarrolla... Cuando no comprendo en forma espontánea, pido una explicación; la explicación que se me da me permite comprender mejor” (Ricoeur, 1986: 12).

conforman el subsistema de formación del Magisterio neuquino y sus principales características, tanto propias como generales. Para ello, tomé como referencia distintos aspectos, tales como:

- ❖ Períodos / fechas de la fundación, dependencias (Nacional o Provincial), fechas de creación, demandas que les dieron origen, participantes de dichas demandas y denominación de las distintas instituciones de formación del magisterio creadas en toda la historia de la Provincia del Neuquén.
- ❖ Principales características de dichas instituciones en cuanto a formas de gobierno, planes de estudio, organización académica, dependencia administrativa, distintos espacios de funcionamiento, relación con la comunidad e instituciones del medio. Relación con el Estado Nacional y Provincial- proceso de transferencia.

En una segunda etapa:

- ❖ La identificación de las situaciones comunes a todos los IFDs, su relación con el contexto y las modificaciones que fueron atravesando.
- ❖ Las características particulares y paradigmáticas de dos de las instituciones de Nivel Terciario que, a mi criterio, reproducen en la actualidad las confrontaciones político pedagógicas que atravesaron parte de la conformación del subsistema, ellas son: el primer espacio para la formación del Magisterio anexo a la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén (actual IFD N° 12) y la Escuela Provincial del Magisterio (actual IFD N° 6). En el momento de la creación de esta última, confluyeron un grupo importante de ex directivos y docentes de la primera Escuela Normal de Maestros de la Provincia; la Escuela de Maestros Normales Regionales de Chos Malal.

2- Las definiciones metodológicas

Al pensar en lo metodológico, surgieron algunas tensiones sobre qué definimos como tal. Para una primera aproximación al término, recuperé los planteos de Marradi (citado en Cohen- Piovani, 1996), quien establece una clara relación entre el origen etimológico y el origen epistemológico del término. Define el objeto de estudio como la reflexión sobre el método y el análisis de procedimientos científicos de construcción y

validación de conocimientos y de las técnicas e instrumentos de investigación que hacen posible el conocimiento social y la elaboración de técnicas de investigación. Al respecto, los autores concluyen:

“En este sentido, si la metodología abandonara su lado epistemológico se reduciría a una tecnología o práctica no controlada intelectualmente pero si dejara su lado técnico se transformaría en pura reflexión filosófica sobre las Ciencias Sociales, incapaz de incidir sobre las actividades de investigación” (Cohen- Piovani, 2007: 177).

Por ello propuse, para abordar este objeto de estudio, el desarrollo de un diseño de investigación que respondiera a lo que Valle (1999) menciona como “decisiones de diseño”, en relación con la necesidad de tomar decisiones en las distintas etapas del diseño en el que se perfilan los casos, el tiempo, el contexto y la marcha del estudio. En este sentido, el autor plantea:

“Lo importante es retener que se trata de cuestiones que deben trabajarse y resolverse en cada circunstancia concreta de investigación. El diseño no se estampa mediante un molde o modelo que sirvió una vez, sino que se moldea cada vez a partir de los criterios maestros generadores de respuestas” (Valle, 1999: 78-79).

Es por ello que pensé en una propuesta de investigación cualitativa, que respondiera a un diseño flexible orientado por interrogantes que deberían, según la lógica del investigador, poder ser revisados y redefinidos a partir del trabajo de campo. La formulación y reformulación que realicé de las preguntas de investigación adquirió un rol central en relación con el proceso que permitió la construcción de una información real. En este sentido, y parafraseando a Mendizábal (2009), el diseño se constituye como una instancia de reflexión previa, que guía la construcción de la investigación en la articulación de todos sus componentes,

“...tratando de lograr toda la coherencia posible entre el problema de investigación, los propósitos, el contexto conceptual, los fundamentos

epistemológicos, las preguntas de investigación, los métodos y los medios para lograr la calidad del estudio” (Mendizábal, 2009: 71).

Pensando en el diseño y, fundamentalmente en sus etapas, Valle (1999) cita a la autora Morse (1994), quien plantea una serie de etapas a completar en la formulación de un diseño cualitativo, que incluyen distintas fases, tales como: fase de reflexión, de planeamiento, de entrada, de recogida y análisis preliminar, de salida de campo y análisis intenso, de escritura (Valle, 1999: 79).

Tras lo que fueron las etapas de planeamiento y entrada, transité por la cuarta fase relacionada con la recolección y el análisis preliminar, lo que implicó la realización de entrevistas, observaciones y la recopilación y recuperación de documentación escrita sobre la creación de los ISFD disponible en cada uno de los institutos visitados.⁴²

Ingresar en esta fase implicó trabajar con fuentes de distinto origen: estadísticas, documentación escrita (decretos, resoluciones, diseños institucionales, otras) y la producción de entrevistas en profundidad. Esta sumatoria de fuentes e información confluyó en el proceso de triangulación entre ellas; con esto me refiero al uso de fuentes documentales, la observación y las entrevistas como datos sometidos a un primer análisis.

El enfoque metodológico y la perspectiva de triangulación definidos más arriba, significaron el trabajo con las siguientes fuentes:

- ✓ Decretos y resoluciones de creación de los ISFD. Demanda de la comunidad y respuesta del Poder Ejecutivo.
- ✓ Fechas de creación y planes de estudio. Espacios de funcionamiento.
- ✓ Análisis documental de los registros existentes de esas instituciones.
- ✓ Denominación y lugar geográfico de asentamiento.
- ✓ Resolución y Ley de Transferencia. Cambio de denominación y dependencia.
- ✓ Normativa Nacional y Provincial que acompaña el proceso de constitución del subsistema de formación.
- ✓ Entrevistas a informantes claves realizadas a ex docentes, docentes y egresados de todos los ISFD de la provincia.

⁴² En el Anexo N° 2 se realiza un detalle del cronograma de trabajo pensado para la realización de las visitas a cada uno de los ISFD de la provincia.

La cuarta etapa de este diseño, y tras el abordaje de las fuentes enunciadas anteriormente, me permitió abordar las siguientes instancias de trabajo:

- ✓ Desarrollo de una instancia de recolección de datos, análisis e interpretación del origen, modificaciones y conformación del subsistema de formación del magisterio de la Provincia del Neuquén, en la que confluye toda la información recabada.
- ✓ Desarrollo de categorías específicas para el análisis de aquellas instituciones consideradas paradigmáticas en la creación y evolución de este subsistema de formación, intentando dilucidar si estos modelos perduraron en las instituciones terciarias creadas *a posteriori*.

3- El trabajo de campo

Como primera tarea dentro del trabajo de campo, realicé la búsqueda de información escrita que da cuenta de la creación de las distintas instituciones que conforman el subsistema de formación del magisterio del Neuquén y la normativa que lo sustenta. Esta recuperación de información se encuentra comprendida en lo que MacDonald y Tripon presentan, en su clasificación de documentos (citados por Valle, 1999), como “Documentos Oficiales de las Administraciones Públicas”.

Los documentos escritos consultados fueron: los decretos, resoluciones y disposiciones de los que extraje información sobre fechas, motivos, duración, funcionarios firmantes, dependencia que realiza la creación, otros de los distintos ISFD de la Provincia. Estos datos fueron organizados para su lectura y primer análisis a partir de los “Vistos, Considerandos y Resoluciones” que componen los distintos apartados de dicha documentación.

Esta lectura me permitió observar las distintas fechas de creación, la demanda a la que se responde con la creación, la duración del ciclo de creación (a término o definitivo), la dependencia de la institución y, en algunos casos, la referencia de “anexo a...”, los decretos o resoluciones mencionados para reforzar los considerandos, las autoridades firmantes, entre otros.

Como segunda parte del trabajo de campo utilicé la técnica de entrevista en profundidad pensadas, según la clasificación de Millar- Crute- Hargie (1992- citados

por Valle, 1999), como *Entrevistas de Investigación basadas en un guión*⁴³ (Patton, citado por Valle, 1999). Para delinear esta propuesta tuve en cuenta algunos de los componentes del universo de los posibles entrevistados en cuanto a su caracterización (claves especiales, representativos), criterios de construcción de la muestra⁴⁴, disponibilidad, otras. En este trabajo, tuve en cuenta la dispersión geográfica de los entrevistados, cuestión que influyó en forma directa en el número de posibles entrevistados, pero no necesariamente en la calidad y confiabilidad de la información obtenida.

Las primeras dificultades en el proceso de realización de las entrevistas estuvo relacionado con la dispersión geográfica y la selección de las posibles personas a entrevistar; para abordar estas problemáticas fijé un cronograma de trabajo (Anexo N° 3) y realicé los primeros contactos con personal de los ISFD para detectar a los posibles *informantes claves* –en tanto personas proveedoras de información sobre la zona o campo de investigación y facilitadoras de los contactos con los futuros entrevistados-. Este primer mapeo me permitió acceder a lo que Gorden (citado por Valle, 1999) denomina “*entrevistados especiales*” que, en el caso de esta investigación, son ex docentes, directivos, ex alumnos, egresados, otros. El número de entrevistados pensados o propuestos para cada ISFD está ligado a lo que Bertaux (citado por Valle, 1999) denomina “*noción, principio o estrategia de saturación*”.⁴⁵

Este proceso de recolección de información implicó dos recorridas completas por el circuito geográfico en donde se sitúan los ISFD de la provincia, lo que me permitió la recuperación de documentación escrita y la realización de entrevistas a testigos claves *especiales*⁴⁶. En el análisis posterior fue posible observar que, posiblemente, se haya logrado arribar a lo que Bertaux (citado por Valle, 1999) denomina la “saturación” de la

⁴³ En el Anexo N° 2 se presenta el guión que se utilizó como guía para las entrevistas; debemos acotar que fue sufriendo modificaciones en el transcurso del trabajo de campo.

⁴⁴ Para Gorden (citado por Valle, 1999: 213) hay al menos cuatro criterios básicos que deben responderse en la selección de entrevistados: a) quién tiene la información relevante; b) quiénes son más accesibles física y socialmente (entre los informados); c) quiénes están más dispuestos a informar (entre los informados y accesibles) y d) quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión (entre los informados, accesibles y dispuestos).

⁴⁵ “*Saturación significa que no se encuentran datos adicionales donde el sociólogo pueda desarrollar propiedades de la categoría*” (Bertaux; Citado por Valle, 1999: 214).

⁴⁶ El número total de entrevistas realizadas fue de 42, a las que se les suman las cedidas por el Prof. Bel de su trabajo de campo, en un número de 8; lo que hace un total de 50 entrevistas analizadas.

muestra en relación con la calidad, la cantidad y el contenido de la información brindada por los entrevistados; lo que torna innecesaria la realización de nuevas entrevistas sobre la misma temática.

4- El proceso de análisis y escritura

Luego de la obtención y el procesamiento de la información, el siguiente paso implicó cruzar esta información para intentar un análisis heurístico de las fuentes. Este análisis, como decía anteriormente, busca describir, explicar y comprender aquellos interrogantes planteados en cuanto a, por un lado, la conformación del subsistema de formación del Magisterio del Neuquén y, por el otro, la presencia de confrontaciones históricas-políticas que forman parte del legado hereditario en instituciones que hoy conforman el subsistema. Es por ello que esta propuesta consiste en tratar de conocer - en un sentido descriptivo y explicativo- y al mismo tiempo develar aquellos componentes más significativos de la trama a partir de la cual se constituyó.

Para esta instancia de análisis, ingresé en los terrenos del análisis de contenido no sólo en el sentido clásico del término (Marradi- Archenti- Piovani, 2007) sino en el que permite ser enriquecido a partir de recuperar y tensionar aquella información latente en el texto y en el contexto en que se produce. Esta opción metodológica me llevó a dos caminos distintos de análisis: el primero, relacionado con la sistematización de la información recuperada de leyes, decretos, resoluciones que enmarcan el contexto Nacional y Provincial en que surgió el subsistema de formación; el segundo se concretó a partir del trabajo sobre las entrevistas, que fueron categorizadas en función de recuperar la información más relevante y según el guión previo.

El primer resultado de este abordaje me permitió centrar la mirada en cómo se entrelazan los contenidos de ambos relevamientos marcando continuidades, contradicciones, aportes y la distancia entre “lo escrito y lo hecho”, entre lo que dicen los documentos oficiales sobre el subsistema y lo que dicen sus actores; esto es, dar lugar a la “voz” de la normativa y la “voz” de los protagonistas muy a menudo no coincidentes.

El cruce de información me permitió desarrollar los capítulos III al X de esta tesis, en los que construyo un relato denso y en profundidad del proceso de constitución del subsistema y el contexto en el que se realizó.

Tras este relato avancé, en el décimo primer capítulo, con la recuperación de aquellas cuestiones comunes a la gran mayoría de los IFDs, que surgen del primer análisis y de la confrontación de los rasgos más característicos de aquellas instituciones consideradas paradigmáticas, los IFD N° 6 y 12.

De este modo, el décimo primer capítulo da cuenta de un proceso de triangulación entre los datos empíricos obtenidos a partir del análisis de la normativa, las entrevistas, los aportes teóricos de los autores seleccionados y mi abordaje interpretativo; de lo que resulta que, tanto el Sistema Educativo Nacional como los distintos subsistemas de formación del Magisterio provinciales, se conformaron a partir de normativas similares pero en contextos y con idiosincrasias diferentes, lo que hace original al subsistema abordado.

Por ello la importancia del análisis político del discurso emprendido en la última parte de este décimo primer capítulo, ya que me permitió observar la lógica constitutiva de la fuerza política provincial, su forma de procurarse la continuidad en el gobierno provincial, la influencia en las políticas públicas en general y las educativas en particular para la conformación de dicho subsistema. Al mismo tiempo, esta construcción narrativa, me facultó a avanzar en el planteamiento de algunas hipótesis que se transforman en el insumo inicial del proceso de investigación que, sin dudas, deberá ser retomado y profundizado en futuras investigaciones.

CAPÍTULO II

Historización del objeto de investigación

Marco histórico general y particular del objeto de investigación

La creación del Sistema Educativo en la Argentina tiene su momento de cristalización con la aprobación de la Ley 1420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria, que siguió la lógica de otros Estados Modernos como, en este caso, los europeos que, según Tenti Fanfani (2001: 23) establecían la siguiente secuencia de necesidades en pro de la conformación del Sistema: la declaración del interés nacional en la educación de masas, la obligatoriedad de la enseñanza establecida por regulaciones legales, la creación institucional de un ministerio o departamento de Educación y la institucionalización de la autoridad del Estado sobre las escuelas creadas y a crear.

Uno de los antecedentes, en cuanto a la creación de este Sistema, es la realización del Congreso Pedagógico Sudamericano en Buenos Aires en 1882, en el que confluyeron ideas divergentes sobre las funciones de los distintos actores educativos, representadas, en sus aspectos más antagónicos, por la posición liberal, que adhería al Modelo Educativo Liberal que relacionaba la educación a desarrollos propuestos por el “nuevo orden”⁴⁷. Este modelo contaba con una amplia difusión a nivel mundial y se enfrentaba a la posición nacional católica que, parafraseando a Puiggrós (2002: 85), reafirmaba la educación como un medio para combatir las tendencias que buscaban disolver el papel de la religión como fundamento de la moral, la familia, la ley y la paz pública y social.

Entre uno de los aspectos centrales de lo que fue el denominado “Proyecto Educativo Oligárquico o Liberal” (Davini, 1998; Alliaud, 2007) estaba el de conformar un Estado con un importante rol en la educación, “el Estado Educador”. Es por ello que se tornó necesaria (Tenti Fanfani, 2001) la generación de un marco legal⁴⁸ y la correspondiente creación de las instituciones que se harían cargo de tal función. Estos

⁴⁷ “Dentro de esta peculiar relación entre Estado y sociedad, un importante sector de la élite local (cierta intelectualidad, al menos) abogaba por el desarrollo de la educación y la cultura con vistas a obtener ciertas transformaciones sociales, requeridas por el nuevo orden que se estaba conformando. La formación de ciudadanos ‘libres’ e ‘iguales’, del ‘tipo nacional’ superando diferencias de toda índole, fueron las premisas básicas del Proyecto Político Liberal” (Alliaud, 2007: 43).

⁴⁸ Dentro de este marco legal y las instituciones que lo acompañan, es posible mencionar: la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881 y la sanción de la Ley de Educación Común en 1884.

primeros pasos son los que permiten comenzar a transitar una idea de Estado propuesto en el sentido que menciona Alliaud (2007: 57): *“...para hacer intensiva, a la vez efectiva, la influencia de la escuela en todo el territorio, debía garantizarse la legitimidad de un Estado educador y su monopolio exclusivo en los sistemas de inculcación”*.

Para poder avanzar en este proyecto, fueron necesarias dos cuestiones básicas: por un lado, y cómo decía más arriba, constituir el marco legal e institucional y, por el otro, conformar un Sistema que permita educar al futuro portador de las “consignas” de este Estado Educador; esto es: constituir los espacios de formación de “El Maestro”. Este desafío fue afrontado con la creación de distintas Escuelas Normales a lo largo del “país visibilizado”⁴⁹, lo que dio como resultado final la fundación de Escuelas Normales en las capitales y principales ciudades del país.

Las premisas fundamentales del Proyecto Educativo estuvieron relacionadas, en sus mandatos originales, con la intención de conformar, por un lado, un ciudadano para la participación plena como integrante en las funciones del Estado y, por el otro, la intención de homogeneizar, moralizar y constituir un grupo social con una instrucción de base, que le permitiera operar en su ámbito de inserción. En referencia a esta problemática, Alliaud, plantea:

“El proyecto de modernización y desarrollo que se estaba consolidando requería contar con una fuerza de trabajo ‘capacitada’, no en términos de habilidades técnicas sino desde el punto de vista de la ‘disposición’ de los trabajadores” (Alliaud, 2007: 63).

De allí, los matices que es posible observar en su implementación ya que, por ejemplo, significó la alternativa de formación, ascenso social y mejora en sus condiciones generales de un gran número de pobladores y, al mismo tiempo, la instauración de una idea de educación y método que borró e invisibilizó a lo distinto.

A esto se debe sumar que las dificultades en la implementación y el sostenimiento del proyecto derivaron en que la educación de grandes sectores de la población solo presupuso, fundamentalmente, la implementación de la Escuela Elemental como

⁴⁹ Lo menciono de esta forma ya que la parte del país conformada por los Territorios Nacionales del Sur no será tenida en cuenta en la creación de Escuelas Normales para la Formación del Magisterio; esto recién ocurrirá a mediados del siglo XX.

portadora de los principios básicos de la lectura y escritura y los símbolos de la “argentinidad”.

“Desde el punto de vista de sus caracteres éticos y morales, a la población criolla se la consideraba ‘afectada y desajustada’. Sobre esta población había que actuar en vistas a ‘transformarla’, ‘regenerarla’, ‘convertirla’, ‘civilizarla’” (Alliaud, 2009: 64).

En este proceso, tendrán una importante influencia la escuela, el maestro y la concepción educativa desde la que fueron pensados ambos a partir de la fuerte impronta del Normalismo.

Este Sistema presentado desde el rol de centralidad del Estado, tuvo grandes dificultades al momento de concretarse, tanto desde lo económico como de lo organizativo, ya que su cobertura no fue universal sino que alcanzó, en sus primeros momentos, a un número reducido de alumnos; situación que se agrava en las áreas rurales. En este sentido, se estableció una división entre Escuelas Comunes, Escuelas Particulares (para las clases acomodadas) y Educación en el Hogar (Alliaud, 2007), a la que se le sumó la marcada diferenciación en la cobertura entre Escuelas Urbanas y Rurales.

Por otra parte, el mayor esfuerzo de este proyecto se dirigió a la generación y sostenimiento de las Escuelas Elementales, con el desarrollo de hasta el cuarto grado de escolaridad; cuestión que, por un lado, generó *“ciudadanos útiles y preparados para las diversas aplicaciones de la actividad humana”* (Alliaud, 2007) y, por otro, le cercenó a estos alumnos la posibilidad de continuar con sus estudios en el Nivel Secundario y Universitario.

Existió una doble función del Estado desempañada a través de la Escuela: homogeneización en el sentido de “ciudadanos de una patria” y exclusión/marginación según clase de pertenencia; una microfísica del poder según Foucault (2002) en donde el cuerpo⁵⁰ está inmerso en un campo político en el que las relaciones de poder operan

⁵⁰ *“El cuerpo está también directamente inmerso en un campo político, las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata, lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten.... Se trata en cierto modo de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego...”* (Foucault, 2002: 26-27).

sobre él. Relaciones de poder y de poder-saber que atravesaron los espacios de formación de los futuros maestros, y se constituyeron en los pilares de su “mandato civilizador”.

Es por ello que para concretar este Proyecto se necesitó de un agente identificado con el Estado y con la misión docente atribuida por él. Las Escuelas Normales asumirán esta función de formación del denominado “gendarme laico” en cuanto encargado del control⁵¹, el orden y la transmisión de la “cultura legítima”, cultura legitimadora de un proceso de subordinación⁵² de un pueblo bárbaro, que convirtió al maestro en custodio de los principios éticos y morales que hace a la conformación de un Estado Nacional. *“Predicadores Laicos de una nueva doctrina que haría el milagro de la conversión social, los maestros adquirirían la fisonomía del ‘apóstol’, mientras su tarea se convertiría en misión”* (Alliaud, 2007: 92).

En este contexto, el debate de la formación de maestros no pasaba por el “saber más”, sino por el “saber hacer”; esto es, desempeñar su rol de normalizador, moralizador, transmisor de una cultura legítima y, fundamentalmente, portador del modelo del “deber ser” pensado desde el imaginario del maestro como “modelo” de lo social, inspirado en el Discurso Pedagógico del Normalismo⁵³. En este sentido, Southwell (2010) plantea: *“...el normalismo constituyó un eje articulador no sólo al interior campo pedagógico sino también fuera de él: construyó una imagen social y política del educador”* (Southwell, 2010: 3).

Uno de los rasgos característicos en la creación de las Escuelas Normales es que el mayor número de ellas fueron exclusivas para la asistencia de mujeres, situación que se justifica a partir de pensarlas, entre otras cosas, como portadoras de “*dones naturales*”

⁵¹ “Como efecto de esta nueva circunspección, un ejército entero de técnicos ha venido a revelar al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores” (Foucault, 2002: 13).

⁵² “En este marco, el Sistema Educativo Argentino se constituyó en un pilar central en la construcción de una serie de mitos acerca de la centralidad y la superioridad de las sociedades y de los conocimientos europeos, base de legitimación de la violencia física y la violencia “epistémica”. La otra cara del progreso fue la construcción de un lugar subordinado en la jerarquía cultural, que acompañó el proceso de subordinación de los sectores populares en los terrenos económicos y social” (Southwell, 2010: 4).

⁵³ “Estas imágenes de los docentes como pilares centrales del proyecto civilizador estatal, como ‘servidores públicos’ y ‘funcionarios del Estado’, se articularon con aquellas que interpelaron a los maestros como ‘ejemplos morales’, ‘sacerdotes laicos’ y ‘apóstoles del saber’, fortaleciendo los procesos de construcción de una idea de Nación de acuerdo a los patrones culturales y políticos de los grupos dominantes” (Southwell, 2010: 3).

para el ejercicio de la educación, rasgo “propio” de la feminidad; uno de los modelos de mujer a imitar era el de *“las damas de la sociedad de Beneficencia”* (Alliaud, 2007: 113).

Carga múltiple al momento de pensar en “el maestro”: apóstol laico con una misión trascendente; modelo a seguir; clara relación de la “función educativa” con su condición natural de género y, por sobre todo, menos costosas y más constantes⁵⁴ al momento de desempeñar su tarea. Como contracara de este mandato, la creación de la Escuelas Normales también significó la apertura del horizonte educativo a nuevos sujetos que resultaban excluidos de los espacios tradicionales de formación. Al respecto, Southwell plantea:

“Con el normalismo hubo una muy significativa ampliación de los sectores sociales que fueron incorporados a esta dinámica de formación; los sectores bajos y medios y la población femenina, en particular, encontraron una importante vía de incorporación a una formación más allá de la instrucción básica con un significativo mejoramiento del acceso al capital cultural así como al mundo del trabajo” (Southwell, 2010: 3).

La tarea, tanto del Estado educador como del docente – ejecutor - apóstol, se desarrolló en el ámbito de la Educación Primaria, especialmente en la Escuela Elemental, mientras que el cursado total del Nivel Primario se fue completando con el transcurso de los años y según las demandas/posibilidades de las distintas ciudades de inserción. Esto pone de manifiesto uno de los principales factores que influyeron en la “progresiva” universalización de la Escuela Primaria: la dificultad para financiar el Sistema por parte del Estado Nacional.

En el caso de la creación de los espacios para la formación secundaria, si bien su iniciativa se remonta a la presidencia de Mitre, 1862-1868 (Southwell, 2007), tuvo una expansión mucho más lenta, iniciándose con los primeros profesorados para la escuela secundaria en las grandes ciudades, *“de este modo se consolida un nuevo circuito denominado de Profesorado Diplomado”* (Southwell, 2007).

⁵⁴ Estas cuestiones son recuperadas por diversos autores (Puiggrós, Alliaud, Davini), quienes hacen referencia al mayor número de alumnas mujeres de las Escuelas Normales, mencionando sus rasgos característicos y que, a partir de los bajos salarios obtenidos, los maestros varones se desempeñaban en empleos estatales más remunerativos.

Visión de los espacios de formación de maestros y de profesores que habilita circuitos distintos de capacitación: por un lado, los Profesorados para Secundaria y, por el otro, las Escuelas Normales. Lo último implica llevar el cursado del Magisterio al terreno de la Escuela Media o Secundaria y con un plan de estudio primero, de 4 años de duración y luego de 3 años (Davini, 1998), plan acotado a la formación de “un buen maestro”, más ligado al “saber hacer-ser”, en tanto modelo, que a la generación de nuevos conocimientos. En este sentido, el objetivo no era generar ciudadanos más capacitados sino más civilizados; en un interjuego en donde el saber y el poder fueron constitutivos de un discurso que atravesó la formación docente y sus futuras prácticas.

“El proceso de normalización generó efectos de poder y el discurso moderno, al estar atravesado por el proceso de normalización se convirtió en un instrumento de poder ya que organizó el campo de posibilidades de acción de los sujetos y los grupos sociales construyendo el sujeto pedagógico moderno” (Villa- Scharagrodsky, 2007: 5).

Concepción de docente que se inscribió en lo que Davini (1995) denominó “tradición normalizadora-disciplinadora”, en la que la formación de este “buen maestro” estaba ligada a las siguientes premisas:

- ✓ Un Estado que asume la posición de Estado educador con la idea de homogeneizar al ciudadano.
- ✓ Encarar la tarea de formar a un ciudadano civilizado.
- ✓ El maestro, además de educador, protagoniza las campañas de Salud Pública en concordancia con los lineamientos del Higienismo.
- ✓ Construcción de una currícula basada en los conceptos de la Filosofía Positivista en función de lograr un orden y progreso asociado a un contexto moralizador y socializador.
- ✓ Feminización de la profesión en función de la “actitud de entrega” y continuación de un orden natural ser mujer-ser educadora.
- ✓ Inculcación de la idea de un solo universo cultural, de la mano de la “cultura legítima” y la utopía del “cambio social”.
- ✓ La formación del maestro ligada al “saber hacer” y su visión como el modelo del “deber ser”.

La última figura modelar puede interpretarse como la síntesis de lo buscado por esta tradición en cuanto modelo representativo del ciudadano deseado; en este sentido, Davini (1995) hace alusión al espacio que ocupa o al “sin espacio”⁵⁵ de lo que se ubica por fuera del modelo.

“Ello ha dificultado perceptualmente la observación y la aceptación de las diferencias o de lo distinto. En tal caso, lo diferente es tratado como un ‘desvío’ del modelo, cuestión muy problemática cuando se trata de la acción escolar que trata con poblaciones heterogénea” (Davini, 1995: 26).

Cuestiones que enmarcaron aquello que, parafraseando a Foucault (2002), será lo permitido y lo prohibido, lo deseado y lo no deseado dentro del comportamiento social; lo que *“lleva a una apreciación de normalidad y una prescripción técnica para una normalización posible”* (Foucault, 2002: 22).

A los acalorados debates y posicionamientos políticos ideológicos que acompañaron estas primeras ideas sobre la constitución/función de los espacios de formación del magisterio argentino, les seguirán otros no menos intensos pero ya centrados en el carácter filosófico y pedagógico que debía primar en el país.

En este sentido, y directamente relacionado con la formación del Magisterio, se puede mencionar a una institución precursora y receptora de muchos de estos debates: la Escuela Normal de Paraná⁵⁶. Su primer director, George Stearns⁵⁷, junto a Pedro Scalabrini, introdujeron en esta escuela las ideas filosóficas espiritualistas del Krausismo,

⁵⁵ En referencia a la idea de espacio, Bourdieu plantea lo siguiente: *“...la estructura del espacio se manifiesta, en los contextos más diversos, en la forma de oposiciones espaciales, en las que el espacio habilitado (o apropiado) funciona como una especie de simbolización espontánea del espacio social. En una sociedad jerarquizada, no hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y las distancias sociales, de un modo (más o menos) deformado y sobre todo enmascarado por el efecto de naturalización que entraña la inscripción duradera de las realidades sociales en el mundo natural...”* (Bourdieu, 1999: 122).

⁵⁶ Esta escuela fue creada en la ciudad de Paraná, Provincia de Entre Ríos, en 1869, durante la administración de Urquiza. La idea fundante que acompaña dicha creación es la de formar “maestros idóneos para todo el país” (Kummer, 2010: 15).

⁵⁷ La gestión educativa de Stearns está ligada a una visión orientadora, mientras que la de Torres está pensada como una gestión disciplinadora/moralizadora: “La disciplina, el método y una profunda visión espiritualista inspirada en los principios Pestalozzianos” (Kummer, 2010: 23).

cuestión que será revisada por el director siguiente, José María Torres⁵⁸, quien recuperó, a través de su obra y su gestión institucional, los principales tópicos del discurso normalista. Este giro se dio en una relación entre espiritualismo, rigidez dogmática y positivismo; este último ingresó a las escuelas impregnando al normalismo imperante en esa época. A continuación, transcribo una de las ideas de Torres sobre educación:

“Para hallar la senda de la educación, debemos conocer la naturaleza humana, sus relaciones con Dios y con las instituciones sociales y también las disposiciones del niño, porque la educación bien dirigida implica juiciosa marcha del individuo hacia sus propios destinos, ilustrado con el saber que le hace cumplir bien con sus deberes” (Torres, 1887: 32 en: Kummer, 2010: 50).

Estos debates sobre los alcances de la Educación, las instituciones formadoras de maestros y las concepciones filosóficas y pedagógicas que guían la constitución del sistema de formación en la Argentina, no son menores ya que ligaron la forma de educar al maestro con una serie de funciones particulares dentro de la corriente normalizadora en la que se incluía el higienismo⁵⁹. En esta concepción el docente fue, según A. Puiggrós, (1999), el apóstol del saber con la función esencial de educar al ciudadano teniendo como principal objetivo combatir a la barbarie.

De esta manera comenzaron, la institución escuela y el docente, a construir su perfil en una clara relación, por un lado, con el apostolado laico y, por el otro, con el control de lo social.

“En el programa normalista el docente fue el encargado de vigilar la Salud Pública de sus alumnos y de llevar adelante distintas medidas de control. La consideración de los aspectos fisiológicos fue presentada tanto como un límite natural al poder transformador de la educación, como el eje para guiar

⁵⁸ La influencia de Torres en la conformación del sistema de formación del magisterio es importante ya que, entre otras cosas, podemos destacar su autoría en dos planes de estudio de la Escuela Normal de Paraná, luego implementados en las demás Escuelas Normales (1887 y 1890) y el Reglamento General de Escuelas Normales de 1886, que regirá la vida de las Escuelas Normales al tomar estatus de Resolución Ministerial.

⁵⁹ *“La concepción normalizadora fue influida por el higienismo, una corriente médica y sociológica que tuvo mucho auge en la Argentina como consecuencia de las epidemias de cólera y fiebre amarilla de finales del siglo XIX. Un grupo de médicos positivistas argentinos, muy vinculados a la oligarquía, ganaron poder dentro del Estado conservador y se impusieron en el Sistema Educativo”* (Puiggrós, 2002: 97).

la acción educativa, preludiando así a la corriente positivista en el campo educativo" (Kummer, 2010: 104).

Como parte del fenómeno que implicó la constitución de la escuela, se pueden observar distintos posicionamientos pedagógicos; a partir de lo planteado por Puiggrós (1999-2002), es posible identificar dos de ellos: por un lado, los democráticos radicalizados⁶⁰ y, por el otro, los normalizadores⁶¹. Los primeros se inclinaban por los intereses de los niños y, en función de ellos, esbozaban sus prácticas áulicas y pugnaban por la participación en los espacios de decisión sobre las políticas educativas en un intento de democratizarlas⁶²; los segundos, muy ligados a la idea del docente como apóstol y basados en la confrontación civilización-barbarie, hundieron sus raíces en *"el método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina..."* (Puiggrós, 2002: 96).

Estas confrontaciones, tanto teóricas como ideológicas, se dieron en el marco de construcción de un proyecto de Nación pensado, entre otros, por los integrantes de la llamada generación del 80, el que fue transformándose con el transcurso del tiempo, pero con una fuerte influencia de estos orígenes.⁶³ Orígenes que implicaron, para la conformación del sistema de formación del Magisterio, la creación, entre los años 1871 y 1888, de 34 Escuelas Normales⁶⁴ en las principales ciudades del país y en las capitales

⁶⁰ "Los democráticos radicalizados constituyeron una expresión del antipositivismo que en esa época afloró en América latina; se opusieron al positivismo que en las décadas anteriores se había vinculado con las políticas conservadoras y racistas. Consideraron a la educación moral como el medio más idóneo para producir una 'revolución pacífica' y al sistema educativo escolarizado como el instrumento adecuado para realizarla" (Puiggrós, 2002: 99).

⁶¹ "La normalización implica crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común. Así la norma supone la idea de que hay que 'corregir' al individuo desviado, sea mediante el castigo o adoptando estrategias de refuerzo que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse" (Dussel y Caruso. 1999: 148).

⁶² "La problemática educativa de este período estuvo influida por las demandas de participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas..." Puiggrós, 2002: 105.

⁶³ "Los orígenes del Magisterio en Argentina y de su formación estuvieron indisociablemente ligados al proceso de conformación del Sistema Educativo y de construcción del proyecto de Nación de la generación del 80... El proyecto educativo liberal se centró, así, en la formación del 'ciudadano' con visión de corte civilizatorio y de homogeneización ideológica para afianzar la construcción de una nueva Nación..." (Davini, 1988: 27).

⁶⁴ "En 1870 Sarmiento fundó la Escuela Normal de Paraná, sobre la base del Colegio de Paraná. Nombró como rector a George Stearns, un profesor norteamericano protestante y muy comprometido con su política educativa. Desde 1870 a 1896 se fundarían en el país 38 escuelas normales, acordes al modelo paranaense" (Puiggrós, 2002: 77).

provinciales; número que se incrementó en 21 escuelas más entre los años 1894 y 1910.⁶⁵

Los requisitos que debían reunir los jóvenes para el ingreso a estas escuelas eran los siguientes: haber cumplido dieciséis años, ser sano y observar buena conducta, haber adquirido los conocimientos de Lectura, Escritura, Ortografía, Aritmética y Geografía (aprendido en las escuelas comunes) y estar autorizado por el padre o tutor. Los primeros planes de estudio tenían una duración de tres años, que se ampliaron, a partir de 1904, a cuatro años. Los estudiantes egresaban con el título de Maestros Normales Nacionales (Davini 1998).

La mayoría de las Escuelas Normales⁶⁶ contaban con una Escuela de Aplicación que se transformó, con el transcurso de los años, en el Departamento de Aplicación, que sirvió o sirve —esta forma de organización aún persiste en algunas instituciones— de espacio de observación y práctica para el estudiantado.⁶⁷

Es desde este lugar que se pensó a la escuela, a los espacios de formación del magisterio y, fundamentalmente, a los docentes en relación con su función y la correspondiente “jerarquización” desde la siguiente perspectiva:

“Heredera entonces de la neutralidad política y religiosa del normalismo y del funcionario público, la docencia, se constituyó en una compleja articulación entre lo vocacional, lo moral y la posición funcionaria, en la que el género tuvo un lugar central. Desde esta amalgama, el reconocimiento de la docencia como un trabajo tardó en hacerse presente” (Birgin, 2006: 61).

⁶⁵ Alliaud plantea que esta periodización, entre 1880 y 1910, se corresponde con el momento de desarrollo y expansión de las Escuelas Normales en todo el país, en tanto instituciones especializadas en la formación de maestros (2007: 21).

⁶⁶ “El modelo de formación de la escuela Normal construía un sujeto pedagógico que, si bien pertenecía a una edad joven, era interpelado como un futuro funcionario de Estado que llevaría adelante, de manera eficaz aunque no autónoma, el mandato civilizatorio de los que eran hijos” (Southwell y otros. 2005: 237).

⁶⁷ La profundización de esta forma de organización implica la convivencia, en el mismo espacio físico, de: el Departamento de Aplicación, la Escuela Media y la Escuela Normal o, en algunos casos —como el ISFD N° 6 hasta 1998—, la Institución Terciaria. Estos últimos ejemplos circunscriben el recorrido de formación de los futuros maestros al “espacio endogámico” de la misma Escuela Normal, ya que pueden ingresar como estudiantes de primer grado y terminar como docentes egresados a cargo de este mismo primer grado.

El positivismo fue confrontado, entre los años 1910-1930, en un intento por desplazarlo de la escena educativa, por el espiritualismo y los adherentes a la Escuela Nueva. Dentro de este movimiento, es posible encontrar distintos posicionamientos y perspectivas que van del Escolanovismo⁶⁸ al Espiritualismo, pero todos orientados a la necesidad de cambios en la organización escolar. Algunos ejemplos de ellos estuvieron dados por la introducción de las ideas de Jonh Dewey, impulsada por el Inspector de Enseñanza Media Ernesto Nelson (Southwell, 2007); en la misma línea están la reforma impulsada por José Rezzano y su esposa Clotilde Guillen y las propuestas más identificadas con el Espiritualismo, como la de Rosario Vera Peñalosa o la de las hermanas Olga y Leticia Cossetini.

La intención de estas propuestas era priorizar las necesidades biológicas y psicológicas de los niños “...y *trataba de concentrar su interés y atención en una organización de los contenidos que respondiera a los lazos que unen naturalmente las cosas...*” (Puiggrós, 2002: 112); por ello esta perspectiva rompía con el esquema rígido de organización de la rutina escolar planteado por el normalismo, confluyendo a la misma los lenguajes prácticos y el lúdico. Estos intentos de reforma no lograron una implementación masiva sino que se redujeron a experiencias muy puntuales.

También en este período se produjeron importantes avances en el proceso de agremiación de los docentes y la concreción de demandas al gobierno nacional por mejores condiciones laborales y salariales. Los debates se registraban en diversas publicaciones; las más destacadas eran: *El Monitor de la Educación Común*, *La Obra* y *Nueva Era* (Caruso, 2001; Puiggrós, 2002).

En 1930, se produjo el primer golpe militar a un gobierno electo democráticamente, que desplazó al Presidente Yrigoyen, acontecimiento que significó, en el ámbito de lo educativo, el retroceso de las experiencias Escolanovistas y Espiritualistas, con un importante avance del nacionalismo católico, lo que permitió el resurgimiento del normalismo, la concepción normalizadora y la influencia del catolicismo en la educación pública. Este último impulsó y logró la implementación de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa –confrontando con los principios de la Ley 1420;

⁶⁸ “*Para el escolanovista no bastaba con instruir al sujeto en sus funciones intelectuales, sino que había que lograr que el individuo fuera creativo, autónomo y fuera cooperativo y generoso. De este modo la regulación intervenía activamente configurando el campo de experiencia al que iban a aplicarse las normas*” (Dussel- Caruso. 1999: 147).

primero en la Provincia de Buenos Aires -Reforma Fresco⁶⁹- y luego a nivel nacional. Esta resolución se convertiría en Ley -Nº 12978/47- durante la primera presidencia de Perón (Puiggrós; 2002). Estas visiones remozadas del normalismo sirvieron de referencia para la conformación de los marcos teóricos y los objetivos de muchos de los lineamientos curriculares para la formación del Magisterio, que se aprobaron en años posteriores en el país.⁷⁰

Tras esta primera etapa⁷¹, en 1941 se realizó la reforma de los planes de estudio del Bachillerato y del Magisterio, que estableció un ciclo básico común para ambas carreras, de tres años de duración en la escuela secundaria y dos años de formación específica, destinado a las disciplinas propias de la orientación escogida; en nuestro caso, las destinadas a la formación del Magisterio. Esta reforma se caracterizó por la incorporación de una etapa general común que orientó su mirada hacia las disciplinas.

De esta forma, se estableció, nuevamente, un sistema a dos vías en el que comparten un ciclo básico o común, quedando para la segunda etapa de este espacio de formación la especificidad de la orientación. Al mismo tiempo, perduró, en el caso del Magisterio, la organización y relación con los Departamentos de Aplicación (Davini. 1998).

⁶⁹ Esta reforma es implementada en la Provincia de Buenos Aires durante la gobernación de Manuel Fresco, cuyo ministro de educación fue Roberto Noble.

⁷⁰ Citamos como ejemplo de lo que aquí estamos planteando esta referencia de los lineamientos curriculares de 1983: *“El fin de la Educación en la Nación Argentina, es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”*. Plantea objetivos tales como: *“Preparar al hombre para asumir sus valores ético-religiosos de su destino trascendente... Capacitar para el conocimiento, valoración y desarrollo de la cultura nacional y de la realidad histórico-social del país... Orientar al hombre para que pueda elegir una actividad de acuerdo con su vocación, aptitudes e intereses conforme con las necesidades de la región y del país... Promover la consolidación de la unidad y estabilidad de la familia... Contribuir a consolidar las instituciones de la República y la vigencia del orden jurídico y social...”* (Lineamientos curriculares para la Formación Docente del Nivel Primario: Provincia del Neuquén, 1983).

⁷¹ En el terreno de la formación del magisterio, podemos observar, en la región que nos ocupa, que los primeros establecimientos creados tienen como fecha de fundación: en el caso de Río Negro, el año 1917- Escuela Normal Popular Mixta de Viedma- y, en el caso de Neuquén, recién se crearán instituciones de Formación del Magisterio en 1951 -Escuela Normal Nacional Gral. San Martín y Escuela de Maestros Normales Regionales Pdte. Juan Domingo Perón-. También se produce un importante incremento en el número de establecimientos destinados a la Educación Técnica –escuelas Monotécnicas, Escuelas Industriales- (Teobaldo- García 2002; Welschinger 2003).

Como mencionaba más arriba, tras el golpe de Estado de 1930, se vislumbraron cambios significativos en el contexto político educativo, que se profundizaron durante los gobiernos del General Juan D. Perón. Es la doctrina⁷², inspirada en la doctrina social cristiana⁷³ (Somoza Rodríguez, 1997: 89) la que atravesó la conformación del nuevo ideario del peronismo que exaltó los valores de la nacionalidad, la hispanidad y el catolicismo. *“En el campo de las ideas pedagógicas el espiritualismo y la reacción antipositivista encontraron la oportunidad de ser implementadas a escala nacional a partir del gobierno militar de 1943”* (Somoza Rodríguez, 1997: 106).

El primer período del peronismo estuvo acompañado por un importante crecimiento en la matrícula del estudiantado y de la creación de instituciones educativas, fundamentalmente en los niveles Primario y Educación Técnica, esta última ligada a la relación educación-trabajo que formaban parte central de la doctrina.

Esta concepción de educación encontró resistencia en los docentes de los diversos niveles educativos, centrando sus críticas en la enseñanza religiosa y en defensa del espíritu laico de la Ley de Educación 1420 (Amuchástegui, 1995; Puiggrós, 2002).

Como podemos apreciar, el proyecto portador de un ideario de educación y sociedad tuvo en su devenir sucesivas modificaciones y crisis, que se iniciaron en los años 50, durante los gobiernos peronistas, y continuaron en las décadas del 60 y 70. El fin de este proyecto estuvo marcado por la dictadura más cruenta que sufrió el país, en la que se *“desmanteló la principal ideología pedagógica de la Argentina la que con sus revisiones y reformas, en diversos momentos, cumplía casi con un siglo de vida”* (Southwell, 2002: 37).

Otro aspecto sobresaliente que puedo enunciar en estas sucesivas etapas de modificación del sistema formador es que, durante el gobierno de facto de la Revolución

⁷²“La combinación particular de autoritarismo político y democracia social es lo que da al peronismo su propia identidad como movimiento o régimen político”. *“El proyecto educativo peronista intentó transformar las mentalidades de los ciudadanos y consolidar un nuevo modelo político, social y cultural”; para ello “debía poner limitaciones a la autonomía de los sujetos para encuadrarlos en los límites del proyecto político”* (Somoza Rodríguez, 2006: 310-363-341).

⁷³ Desde este contexto se promueve y aprueba en la Cámara de Diputados la ley 18.411/43, que implementa la educación católica obligatoria en todas las escuelas del país, dejando de lado uno de los referentes fundantes de la Ley de Educación 1420: al laicismo educativo.

Argentina, entre 1966 y 1973⁷⁴, se avanzó en los procesos de transferencia del sistema⁷⁵ de formación del Magisterio (Escuelas Normales) a la Enseñanza Superior (proceso de terciarización) y la modificación e implementación de diversos planes de estudio (Southwell, 1997).

La transferencia del sistema de formación al Nivel Superior rompió con la clásica organización de la Escuela Normal, lo que implicó el declive de su presencia en el sistema formador (Davini, 1998), dando inicio a un proceso que, a pesar de sus marchas y contramarchas, avanzó hacia la concreción de un nivel específico para la formación del magisterio.

Algunas de sus principales características fueron: la separación de la escuela media y la construcción de una organización y normativa específicas para el nivel. La constitución de este nivel y la concepción de institución de formación del Magisterio de la que fue portador no tuvieron la misma implementación en los espacios educativos, tanto nacionales como provinciales, de allí que se generó un número creciente de instituciones particulares y de planes de estudios y normativas diferentes.

Durante la última dictadura militar (1976-1983), se avanzó en la planificación de nuevas reformas para el Sistema Educativo, en las que se recuperaron aspectos relacionados con el “ser argentino”: la pertenencia a “la patria” y los valores del catolicismo. En lo que respecta a la formación docente, se elaboraron, en el marco del Consejo Federal de Educación, sus Lineamientos Nacionales; la adhesión e implementación de los planes de estudio que de ella surgieron fue dispar en las distintas provincias.⁷⁶

Al ingresar al nuevo proceso democrático, comenzaron a esbozarse algunos intentos de modificación de las políticas educativas, pero haciéndolo a través de

⁷⁴Una de las medidas de esta reforma que afecta directamente a los espacios de formación del Magisterio fue la supresión del ciclo del Magisterio en las Escuelas Normales de todo el país a partir de 1969 (Dto. N° 8051 del 16/12/68). Este decreto dispone el funcionamiento de los Bachilleratos con Orientación Pedagógica (suprimidas en 1969 y reimplantadas en 1972) (Davini, 1998).

⁷⁵Este proceso culminará, durante el menemismo, con la transferencia de la totalidad de la Escuelas Normales nacionales a las órbitas provinciales.

⁷⁶ La Provincia del Neuquén adhiere a esta propuesta, lo que dio, como resultado final, los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente en el Nivel Primario e Inicial provinciales, que sirvieron de base para la elaboración de la normativa y el plan de estudio N° 040 que tuvo vigencia hasta 2008.

intervenciones focalizadas que afectaron solo a pequeños grupos de Escuelas Normales o IFD; tal el caso de:

El MEB⁷⁷ (Programa para la Formación de Maestros en Enseñanza Básica) preveía una aplicación paulatina (en tres etapas); la primera se aplicó en 25 Escuelas Normales y las siguientes etapas quedaron trunca al finalizar, en forma abrupta, el gobierno de Alfonsín.

El PTFD⁷⁸ (Programa de Transformación de la Formación Docente 1990/1992) se implementó en 36 Escuelas Normales Superiores Nacionales y siete Provinciales. La ampliación de la cobertura de este programa a un mayor número de establecimientos se vio interrumpida por las modificaciones impulsadas por la Ley Federal de Educación (sancionada durante la presidencia de Carlos Menem), modificaciones que marcaron la etapa final en dicho programa y su implementación.

El PTFD planteaba la concepción de la formación docente continua presente en distintas instancias: la formación de grado, el perfeccionamiento en actividad y la capacitación de los graduados docentes. En su estructura incluía los departamentos de grado, extensión y capacitación e investigación, que fueron una importante innovación ya que se sumaron como acciones de los IFDs y contaban con carga horaria estipulada para su puesta en funcionamiento (Diker y Terigi, 1995; Davini, 1998).

Ambos planes introdujeron la idea de diseño, de nuevos formatos y articulaciones. Adoptaron la organización en áreas que eran integradas por módulos, talleres y residencia docente.

⁷⁷ “El proyecto MEB operó paralelamente con los planes de estudio llamados PEP y PEPE desde 1987 hasta su última promoción en 1992. Se propuso, entre otros fines, rescatar los valores fundamentales del escolanovismo con el propósito de formar maestros con un auténtico espíritu democrático. Para ello construyó un ‘diseño curricular semi-estructurado’, que obligara a los actores de la experiencia a una reconstrucción permanente de los saberes acompañados de la reflexión constante sobre las prácticas iniciales realizadas tanto en el sistema formal cuanto no formal e introduciendo a los futuros maestros de la educación básica en la práctica investigativa” (Ovide Menin, 1996. Inédito).

⁷⁸ “Es precisamente el estado de discusión alcanzado en los institutos a lo largo de estos años lo que consideramos un aporte sustantivo al programa. Desde la visualización de nuevos problemas hasta la discusión de las mejores estrategias de resolución, el PTFD ha logrado instalar entre los actores involucrados un nivel importante de discusión, crítica y propuesta. Desde el punto de vista de la implementación, el PTFD entendió que un proceso transformador no depende tan sólo de las metas que se propone sino también desde la situación de que se parte. En esta línea, la preocupación se centró en dotar a los actores y las instituciones de herramientas para direccionar los procesos, de modo que puedan incluirse activa y críticamente en la definición y ejecución de una propuesta transformadora. El PTFD se inició a fines de 1990 y concluyó a mediados de 1995” (Diker- Terigi, 1995: 88).

Si bien parte de lo que describo a continuación no está incluido en la periodización escogida para este trabajo resulta significativo mencionarlo ya que permitirá ampliar la mirada analítica sobre lo que aconteció en relación al Sistema educativo argentino, las reformas implementadas y la incidencia de las mismas en la formación del Magisterio.

La implementación de la Ley Federal de Educación de 1993 significó dejar sin efecto o con avances parciales estas nuevas propuestas. En su lugar surgieron nuevas instancias de reforma relacionadas con el trabajo hacia el interior de cada una de las jurisdicciones e instituciones; tal el caso de la elaboración de los diagnósticos y Proyectos Institucionales, con la finalidad de modificar los diseños curriculares en el marco de dicha ley. Modificaciones que, en el caso de la jurisdicción Neuquén, quedaron solo en la elaboración de los diagnósticos y proyectos sin avanzar en las propuestas de cambio de los diseños.

Durante el gobierno de la De La Rúa (1999) continuó en vigencia la Ley Federal de Educación modificándose algunas instancias de intervención en cuanto al trabajo sobre los diseños curriculares de los IFDs, en este sentido se implementó un nuevo programa denominado “Polo de Desarrollo”, que previó diversas instancias de intervención en las políticas relacionadas con los IFDs en cuanto a la capacitación de los docentes, acompañamiento en proyectos de modificaciones curriculares, entre otros. En el caso de la Provincia de Neuquén dos de los IFDs se incorporaron a este programa y avanzaron en la modificación e implementación de nuevos diseños curriculares con el acompañamiento de equipos técnicos y expertos de Nación.

En el año 2006 se aprobó la nueva Ley Nacional de Educación N° 26.206 derogándose la anterior, este nuevo contexto influyó significativamente en los IFDs y los avances sobre las reformas de sus diseños curriculares. En el año 2007, y a través del recientemente creado INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente), se avanzó en la revisión, modificación e implementación de los nuevos planes de estudio correspondientes a los Institutos de Formación Docente. En esa instancia, se trabajó por jurisdicción y en el intento de abarcar la mayoría de los IFDs, tanto de dependencia estatal como privada.

Para los nuevos planes de estudio se propusieron cuatro requisitos básicos: cuatro años de duración de los planes, 3600 horas cátedra como requerimiento mínimo de formación, existencia de los tres campos de la formación y denominación registrada de la titulación emitida. Estas modificaciones son de muy reciente implementación y sus evaluaciones están aún en desarrollo.

Retomaré más adelante las modificaciones e implementaciones de los nuevos diseños curriculares realizados en la Provincia del Neuquén en cada período mencionado.

Algunos datos de la provincia del Neuquén y el subsistema de formación del Magisterio

A continuación, presentaré algunos datos sobre la creación de las instituciones destinadas a la formación del Magisterio en el Territorio Nacional del Neuquén –luego, provincia-; como así también del contexto, tanto nacional como provincial, en el que esto fue aconteciendo, lo que se constituye solo en un esbozo de enunciación de las instituciones, ya que el análisis en profundidad será parte del desarrollo de los próximos capítulos.

La conformación del subsistema de formación tuvo su origen en los dos espacios creados para la formación del Magisterio en el Territorio Nacional del Neuquén durante 1951: el primero, al anexarse el Ciclo de Superior del Magisterio a la Escuela Nacional de Comercio General Don José de San Martín, en la ciudad de Neuquén y, el segundo, al modificar la orientación de la Escuela Técnica Mixta de Oficio Regionales de Zapala, transformándola en la Escuela Nacional de Maestros Normales Regionales “Presidente de la Nación Juan D. Perón”.

En la ciudad de Neuquén: *“El nueve de mayo de 1951 fue inaugurado el Curso de Magisterio anexo a la misma Escuela Nacional de Comercio, creación que corresponde a la Resolución Ministerial del 18 de setiembre de 1950.”*

En la ciudad de Zapala: *“...asimismo déjase constancia que el establecimiento aludido fue transformado en Escuela Normal Nacional Regional por Decreto N° 16.912 de fecha 29 de agosto de mil novecientos cincuenta y uno”* (Teobaldo- García, 2000: 77-79).

Estas escuelas fueron instaladas en dos puntos estratégicos de la geografía neuquina y tuvieron distintos protagonistas, diferentes demandas para su creación y diversos posicionamientos políticos pedagógicos:

En el caso de la escuela de Neuquén, su primera directora: *“... en su gestión comprendida desde la fundación hasta fines de 1954, tratará de orientar la institución en una propuesta pedagógica influenciada por principios de la Escuela Activa”* (Teobaldo- García, 2000: 83).

En cambio, con respecto a la escuela de Zapala, no fue su orientación pedagógica la que la caracterizó, sino distintos aspectos en relación con su constitución, entre ellos: el carácter de Regional, el acompañamiento de los vecinos y los integrantes de la comisión de apoyo a la institución en función de lograr la constitución de la escuela. En el folleto de la Comisión Cooperadora de dicha institución se podía ver: *“En el año 1953, bregaba por la habilitación del cuarto año de la carrera de Magisterio...”* (Teobaldo- García, 2000: 79-80).

En el mismo folleto, se puede encontrar información sobre diversos aspectos propios de la realidad de esta comunidad y su proyección a futuro: *“...numerosos avisos comerciales de gran parte del sector comerciante, de los intermediarios y hasta de los estancieros locales. Es de destacar que la comisión estaba integrada mayoritariamente por militares, comerciantes y profesionales de la ciudad....”* (Teobaldo- García, 2000: 79-80).

Esta cita nos da clara referencia de quiénes se constituyeron en los principales actores de esta sociedad zapalina y su relación con la idiosincrasia de la naciente Escuela Regional, en tanto rasgo de pertenencia al “interior” del territorio, diferenciándose de su par instalada en la capital.

Es importante señalar la clara relación que mantuvieron los dirigentes políticos locales –también integrantes de la comisión de apoyo– con el partido gobernante a nivel nacional, la cual sirvió como base de inspiración para la conformación del futuro partido

provincial, el Movimiento Popular Neuquino. “...*Otro de los miembros prominentes de la misma fue el importante comerciante y político Elías Sapag*⁷⁹.”

La presencia de este apellido se repitió y estuvo ligada a muchos de los acontecimientos que atravesaron, y atraviesan, a la provincia. Cobró una mayor significación al estar relacionado con la conformación y continuidad del partido político que gobernó, y gobierna, la Provincia del Neuquén, en forma ininterrumpida, por más de 45 años.⁸⁰

En 1955 se creó, en la ciudad de San Martín de los Andes, el tercer espacio destinado a la formación de maestros en el Instituto Privado de Educación “San Martín de los Andes” al incluirse, en 1960, el Curso Superior de Magisterio. Esta institución fue la última de este tipo creada en el Territorio Nacional del Neuquén.

La provincia del Neuquén se constituyó como tal en 1957. Las primeras autoridades provinciales fueron elegidas en 1958. En este marco, es importante señalar que, tal lo planteado por Teobaldo- García (1995) -y, en la misma línea, Barco (1997) y Funes (2000)-, Neuquén asistió a una tardía provincialización; hasta esa fecha y como Territorio Nacional estaba subordinada a las políticas nacionales. Nación hizo sentir su influencia sobre este territorio a través del Ejército, las Leyes, la intervención de funcionarios designados desde el poder central y el constante relegamiento, situación que propició las condiciones para el surgimiento, como fuerza opositora, de una política localista centrada en el terreno de lo provincial, zonal y municipal (Funes, 2000).⁸¹

La creación de la provincia en este contexto dio lugar a algunas de las ya históricas controversias Nación – Provincia relacionadas, por ejemplo, con la

⁷⁹ Elías Sapag fue el hermano de Felipe Sapag. Ambos figuran entre los fundadores del MPN y tuvieron una amplia trayectoria política; Felipe Sapag como gobernador (cinco veces) y Elías Sapag como Senador Nacional (similar cantidad de veces). Al momento de iniciar la escritura de esta tesis, el gobernador de la provincia es Jorge Sapag, hijo de Elías. Este último ganó, recientemente –2011- la elección interna del partido provincial –ante Jorge Sobisch- a partir de lo cual se presentó como candidato a la gobernación y obtuvo la reelección.

⁸⁰ El gobernador Jorge Sapag ganó la reelección a gobernador bajo el slogan: “Jorge a la gobernación, Sapag al poder”, en una clara búsqueda de recuperar el control político de la provincia que su familia ejerció por casi 45 años.

⁸¹ Esta forma de organización en el terreno provincial llevó a la creación de un partido político local que se conformó según las premisas relatadas por uno de sus fundadores: Felipe Sapag. “*Entonces nos reunimos un grupo de amigos y decidimos formar el MPN... El fin era claro: defender los intereses provinciales por encima de las diferencias ideológicas nacionales. Ser independientes...*” (Funes, 2000: 34) Dicho partido político se mantiene en el poder provincial (gobernación) desde su creación hasta la actualidad.

dependencia del poder central de los Territorios Nacionales; los hidrocarburos (podemos poner como ejemplo el octógono fiscal de Plaza Huincul, un enclave nacional rodeando el pozo petrolero N° 1- y la metáfora de una Nación rica al lado de una Provincia pobre representada por la localidad vecina a Plaza Huincul, Cutral Có); los Parques Nacionales y la tierras de tenencia tripartitas (Estancia Pulmarí: 120.000 hectáreas de bosques y reservas naturales controladas por un órgano tripartito conformado por el Gobierno Nacional, Provincial y el Ejército); los conflictos por las obras hidroeléctricas; las políticas de transferencia y otros.

En el proceso de constitución como Estado Provincial, y en referencia al Sistema Educativo, se creó por Ley Provincial (en similitud con las políticas impulsadas por Nación) un ente encargado de la administración y supervisión de dicho sistema, el Consejo Provincial de Educación.⁸²

El CPE fue, también, el encargado de supervisar el desempeño de los espacios de formación del Magisterio, tanto de las Escuelas Normales como, *a posteriori*, los institutos terciarios. Dicha tarea estuvo a cargo de la Dirección de Nivel Medio⁸³ hasta 1992, año en que se crea la Dirección de Nivel Superior.

En cuanto a lo relacionado específicamente con la creación de las otras instituciones destinadas a la formación del Magisterio en la Provincia del Neuquén, es posible establecer el siguiente recorrido:

1971- **ISFD N° 1 y 2**⁸⁴, tomaron como antecedentes de creación las Escuelas Normales Provinciales, que funcionaban o funcionaron en forma previa y en el mismo lugar;
 1973- **ISFD N° 3**;
 1975- **ISFD N° 4**;
 1978- **Escuela Provincial del Magisterio (actual ISFD N° 6)**;
 1981- **ISFD N° 5**;
 1984- **ISFD N° 7**;
 1985- **ISFD N° 8 y 9**;

⁸² “En 1961 por ley 242 es creado el Consejo Provincial de Educación, y su reglamentación se realiza por el Decreto 572...Durante este año funciona solamente durante los meses de mayo y junio, sólo con las autoridades designadas por el poder ejecutivo, hasta que sufre su primer intervención” (Barco, 1997: 5).

⁸³ Esta dependencia le da a las instituciones de Nivel Terciario una caracterización muy similar en lo organizativo, académico y administrativo al Nivel Medio.

⁸⁴ El ISFD N° 2 se crea dando continuidad a la Escuela Normal Regional de Chos Malal; el ISFD N° 1 toma como referencia la Escuela Normal Provincial que funcionó, a ciclo cerrado, en Cutral Có.

1986- **ISFD N° 10**;

1993- fueron transferidas las instituciones con dependencia nacional a partir de lo cual adquieren las siguientes denominaciones: la Escuela Normal Superior “Gral. Don José de San Martín”- **ISFD N° 12**; la Escuela Nacional Normal Regional “República de Nicaragua”- **ISFD N° 13**; Instituto Nacional de Educación Superior (Destinado a la formación de docentes de Nivel Medio) **ISFD N° 14**; Centro de Nivel Terciario N° 32- **Instituto Provincial de Enseñanza Técnica N° 1**⁸⁵ (tecnicaturas) y el Instituto Superior de Informática transferido en 1992.

Otras de las instituciones destinadas a la formación de Maestros son la **Escuela Provincial de Bellas Artes**, que se creó en 1960 y con el transcurso del tiempo incrementará su cobertura y oferta educativa, y la **Escuela Provincial de Música** creada en 1968.

El detalle anterior permite visualizar que, al año 2017, la Provincia del Neuquén cuenta con 12 instituciones destinadas la formación del Magisterio (una de las cuales forma docentes para la Educación Especial), distribuidas en todo su territorio, instituciones que tenían, hasta la implementación de la nueva reforma curricular⁸⁶, distintos planes de estudio. Cinco de los ISFD (ISFD N° 1, 2, 3, 6 y 12) cuentan con Departamentos de Aplicación, cuatro de ellos conviven en el espacio físico y mantienen distinto grado de relación desde lo académico.

La relación que establecieron los ISFD, tanto con la Provincia como con la Nación, tuvo una incidencia directa en la dimensión educativa y las posibles modificaciones de sus planes de estudio; como ejemplo de ello se puede observar cómo las instituciones de formación del magisterio neuquino –desde sus propias perspectivas y ámbitos de negociación- acceden a líneas de acción nacional tales como: las propuestas por el Programa para la Transformación de la Formación Docente⁸⁷ -PTFD (ISFD N° 12), Polo

⁸⁵ De ahora en adelante IPET.

⁸⁶ Los nuevos lineamientos curriculares para los ISFD de la provincia de Neuquén fueron elaborados a partir de la participación de los docentes de todos los ISFD en un espacio denominado Mesa Curricular Provincial. Dichos planes son implementados, en 2009, en todos los ISFD de la provincia en sus dos carreras de Formación del Magisterio: Prof. en Educación Básica y Prof. en Educación Inicial.

⁸⁷ Desde ahora PTFD.

de Desarrollo (ISFD N° 3 y 6)⁸⁸ u otras que modifican sus planes de estudios y la organización institucional. Este panorama da muestras de la dificultad en la gestión y organización, por parte del órgano provincial, que debería promover/instrumentar estas políticas para todos los ISFD de la provincia.

Las excepciones a esta característica de funcionamiento son dos y conllevan distintos procesos en cuanto a la forma de abordaje del trabajo previo y la posterior implementación de las reformas (el detalle de esta afirmación será descripto y analizado en los capítulos posteriores):

- lo acontecido en 1982, momento en que se avanzó hacia una unificación de planes de estudio en los IFDs –de dependencia provincial- tomando como referencia los Lineamientos del Consejo Federal. Este proceso significó la terciarización de todos los ISFD de la provincia y la unificación de sus planes de estudio. Tras esta experiencia, y con el correr de los años, se retornó a la heterogeneidad de los planes y a las gestiones individuales para el ingreso a programas nacionales que financian y asesoran para la reforma de planes de estudio y la organización institucional.

- lo acontecido en 2008; en este período se produjo un trabajo conjunto de todos los IFDs, que concluyó con la unificación de los planes de estudio y la normativa para la formación del profesorado en los Niveles Primario e Inicial.

⁸⁸ El Polo de Desarrollo se enmarca en líneas focalizadas de intervención y modificación de los planes de estudio y la organización institucional. A estas instancias se accede mediante la presentación de un proyecto institucional avalado por la Dirección de Nivel o el CPE Provincial.

CAPÍTULO III

Los primeros esbozos de una educación secundaria en los Territorios Nacionales (1917-1958)

Lo que a continuación se desarrollará está organizado en sucesivos capítulos⁸⁹, los que fueron establecidos a partir de hechos significativos que marcan cambios o hitos en la conformación del Sistema Educativo y el subsistema de formación del Magisterio en los Territorios Nacionales y en la Provincia del Neuquén. En ellos rescato, a través de referenciar documentos, hechos, protagonistas, fechas, entre otros, aquellas situaciones que me permitieron establecer un recorrido histórico que dé cuenta de cómo se fue constituyendo el Sistema Educativo en la Provincia del Neuquén. Se trata de una recuperación histórica que pone de manifiesto lo que aconteció en el país en relación con, específicamente, la formación del magisterio, sus principales leyes, decretos, hitos y creaciones y, a partir de allí, observar cómo estos primeros intentos de conformación de los espacios de formación de maestros a nivel nacional influyeron en el contexto regional y la creación de sus instituciones.

En los siguientes capítulos, estas instituciones educativas tendrán, en la primera parte, una descripción detallada de su creación, los protagonistas, las demandas, sus formas de organización, las normativas que las sustentan, entre otras, y la referencia de lo que fue aconteciendo en el contexto de inserción en cuanto a los cambios políticos y de normativa; y, en una segunda parte, el análisis de lo acontecido.

“Más allá del Río Colorado....”⁹⁰

Es en 1869 y durante la presidencia de Sarmiento, que se establece, por ley del Congreso Nacional, la creación de dos Escuelas Normales para formar Preceptores de Instrucción Pública. Es a partir de esta decisión que, en 1870, se instaló en Paraná la primera Escuela Normal. El 25 de mayo de 1875 se creó la segunda Escuela Normal en la ciudad de Tucumán. A estas escuelas les seguirá la creación de 34, entre los años 1871-1888 y 21 más entre los años 1894-1910 en las capitales provinciales y las principales ciudades del país (Davini, 1988; Puiggrós, 2002; Alliaud, 2007).

⁸⁹ La forma de organizar estos capítulos es a partir de recortes temporales que dan cuenta de modificaciones importantes en el sistema de formación del magisterio, tanto en los territorios como en la provincia. Si bien no dejan de ser arbitrarios, sirven a los fines de definir épocas precisas que consideramos como demarcatorias de cambios en el subsistema.

⁹⁰ El Río Colorado está ubicado en centro-sur de la Argentina. Su nacimiento se ubica en la cordillera de los Andes y desemboca en el Mar Argentino. Es tomado como límite geográfico norte de la Patagonia Argentina, de allí la utilización metafórica en este subtítulo, ya que en ese momento histórico marcaba el límite entre “el país” y el resto conformado por los Territorios Nacionales.

La sucesión de creaciones de Escuela Normales obedeció a la necesidad de cubrir los requerimientos de docentes para la Escuelas Primarias del país “civilizado”. Los Territorios Nacionales, ubicados al sur del Río Colorado, quedaron al margen de esta lógica ya que solo son asistidos con la creación de escuelas primarias, en las que, en la mayoría de los casos, solo estaban habilitados los primeros años (Escuelas Elementales).

Esta realidad, tanto política como educativa, respondió a un proyecto que, si bien definió normativas, instituciones y protagonismo, no significó ni la universalización ni la extensión a todo el Territorio de la Nación; por el contrario, en el caso de los Territorios Nacionales de Río Negro y Neuquén, debieron esperar (el primero de ellos) hasta 1917 para la creación de la primera Escuela Normal destinada a la formación de maestros: la Escuela Normal Popular Mixta de Viedma⁹¹ (Teobaldo- García, 1997- 2002).

A continuación, mencionaré algunos aspectos históricos referidos a los Territorios Nacionales, con la intención de situarlos en relación con el contexto general.

El 11 de octubre de 1878, se promulgó la Ley Nacional N° 954/78 de creación de la Gobernación de la Patagonia, que se extendía desde el Río Negro hasta el Cabo de Hornos. La capital de este territorio se asentó, en primera instancia, en Mercedes de Patagones. El primer Gobernador fue el Coronel Álvaro Barros, quien dispuso que la capital del territorio se asentara, en forma definitiva, en la Ciudad de Viedma⁹², que luego fue la capital del Territorio Nacional de Río Negro, creado por Ley 1.532/84 el 10 de octubre de 1884.

La Patagonia, a partir de la promulgación de la Ley Nacional N° 1532/84 de Organización de los Territorios Nacionales, se dividió en cinco⁹³ Gobernaciones-Territorios Nacionales, entre ellos los de Río Negro y Neuquén.

El 25 de noviembre de 1884⁹⁴, es nombrado como primer Gobernador del Territorio Nacional del Neuquén el Coronel M. Olascoaga; al que se le encargó elegir un

⁹¹ Debemos señalar que muchas de las alumnas, futuras maestras, originarias del Alto Valle del Río Negro y Neuquén, estudiaron en esta escuela y en la de Bahía Blanca.

⁹² La disputa por el lugar de asentamiento de la capital del Territorio Nacional de Río Negro y luego de la Provincia de Río Negro, continuará hasta 1973, en que la Legislatura Provincial vota, por unanimidad, la Ley N° 852 que da la condición de capital permanente a Viedma (Espinoza, 2012).

⁹³ En el Artículo N° 1 de la Ley N° 1532, se crean las siguientes gobernaciones: La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Misiones, Formosa y Chaco. El gobernador de cada una de ellas es designado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado.

lugar para el asentamiento de la futura capital del Territorio. Esta elección se modificó tres veces según el siguiente recorrido: el primer lugar escogido fue el Paraje Campana Mahuida, reconocido como capital a partir del decreto nacional del 22 de diciembre de 1884; el segundo lugar elegido fue el Paraje Ñorquín, sede de la comandancia del Ejército de Campaña, y el tercer lugar fue el asentamiento del Fortín IV División - Paraje Chos Malal, que fue declarado, mediante decreto del gobierno nacional, capital del Territorio a partir de 1887 (Espinoza, 2012). En 1904, el gobernador del Territorio Nacional, Carlos Bouquet Roldán, traslada la capital al denominado Paraje de la Confluencia, el que adquirió, a partir de 1904, el nombre de Neuquén y el *status* de Capital del Territorio.

Hasta esta fecha, no hay indicios de creación de Colegios de Enseñanza Media ni Escuelas Normales en el territorio del Neuquén. Sin embargo, es importante señalar, debido a la influencia que tuvo en la formación de maestros para la región, la creación, en 1906, de la Escuela Normal Mixta de Bahía Blanca⁹⁴, institución que se constituyó como referente para la creación de la Escuela Normal Popular Mixta de la localidad de Viedma (Territorio Nacional de Río Negro) en 1917.

Ambas escuelas fueron importantes referentes en la región ya que recibieron a muchos de los estudiantes provenientes de los Territorios de Río Negro y Neuquén que

⁹⁴ En 1880, la IV división del ejército, que participó en la Conquista del Desierto, al mando del Coronel Manuel José Olascoaga, ingresó por Mendoza al futuro Territorio Nacional del Neuquén y creó los fuertes de Campana Mahuida (hoy Loncopué); Ñorquín y IV División (hoy Chos Malal); el V Regimiento de Caballería estableció otro fortín que, posteriormente, dará origen a la población de Junín de los Andes.

⁹⁵ En 1906, el Ministro de Justicia y Educación Pública, Joaquín V. González, firma el decreto de creación de la Escuela Normal Mixta de Bahía Blanca. El 13/02/1906, se designa a Isauro Robles Madariaga como director. El 23/07/1906 funcionaba sexto grado y el primer año con 12 y 11 alumnos respectivamente; al poco tiempo se incluye el Departamento de Aplicación. Las primeras egresadas de 1910 son: Ana Allegretti, Julia Gutiérrez, Carolina Tocce, María Eloísa Robles Gorriti, Magdalena Bayo, Carmen Zurita, Artemia Perramón, Mercedes López, Juana Dozzo, Carmen Sobé y Emma Villaroel.

En 1956, por decreto del Superior Gobierno de la Nación N° 19710, la escuela es transferida y anexada a la Universidad Nacional del Sur. En 1968, se crea el primer Ciclo Superior de Magisterio; éste transforma la carrera del magisterio en una carrera de Nivel Terciario no Universitario; constituida por dos años de estudio divididos en 4 cuatrimestres a desarrollar en forma posterior al Bachillerato, que otorgaba el título de Profesor en Enseñanza Primaria. En 1979, se incorpora y se extiende el título de Profesor de Educación Preescolar. Actualmente, se la llama Escuela Normal Superior "Vicente Fatone" (Información extraída de la página oficial de esta institución).

deseaban continuar con sus estudios, debido a la escasa oferta educativa en sus lugares de origen.

Las primeras instituciones educativas destinadas a la formación de maestros de los Territorios Nacionales del Neuquén y Río Negro (Región Comahue)

El período comprendido entre los años 1917 y 1958 implicó, en primera instancia, el año de creación de la primera institución destinada a la formación de maestros en los Territorios Nacionales del sur (1917) y, en última instancia, la culminación de un proceso que se inició en 1953: la provincialización del Neuquén. Este acontecimiento determinó importantes cambios en el contexto y estableció el fin de una época definida a partir de la pertenecía a un Territorio Nacional, cuestión que en este trabajo significará el inicio del cuarto capítulo.

Creación de la Escuela Normal Popular⁹⁶ Mixta de Viedma en el Territorio Nacional de Río Negro, 1917

Las distancias, tanto desde lo geográfico como de las respuestas a las demandas de los pobladores de los Territorios Nacionales, atravesaron lo que fue la constitución del primer espacio de formación de Maestros de la Patagonia. Testimonios, opiniones y reclamos que recuperan los distintos autores como Teobaldo- García, 2002; Pague, 1995; Ygobone, 1948; entre otros, dan cuenta de una amplia demanda de los “vecinos

⁹⁶ La denominación de “Popular” puede deberse a que, desde sus inicios, la escuela prevé la incorporación de todos los ciudadanos que quisieran concurrir y que el sostenimiento de esta institución estaría en manos de las fuerza vivas de la comunidad hasta tanto se lograra su reconocimiento oficial y la incorporación al presupuesto Nacional. *“Al leerse este artículo (reglamento Interno Art. N° 7) pregunta el Sr. López cuáles serían los títulos que se expedirían por el Instituto en caso de no conseguir su incorporación. El R.P. Pedemonte le explica las condiciones de incorporación y descarta sus dificultades; el señor Presidente agrega que sería los de Preceptor o maestro y que su validez dependería del ambiente popular de la Escuela, si el sello oficial no los propiciaba”* (Acta de fundación de la Escuela. Ygobone, 1948: 332). “Ambiente Popular” en referencia a la apertura del ingreso a toda la comunidad de Viedma que, hasta ese momento, no tenía alternativas en la continuidad de sus estudios.

caracterizados” (Teobaldo- García, 2002: 39) en pro de conseguir la aprobación y posterior ejecución del proyecto centrado en dotar a la región de una Escuela Normal⁹⁷.

Como forma de acompañar las gestiones, los vecinos comprometidos se reunieron con el fin de elaborar los estatutos que regirían la vida de esta institución. A dicha reunión, convocada por el Presidente Municipal Don Felipe Santiago Contín, asistieron miembros de la comunidad en general y también los directivos del ya existente Colegio San Francisco de Sales de la Orden Salesiana. Los debates más interesantes que se dieron hacia el interior de esta comisión estuvieron centrados en el carácter laico o religioso de la institución, en la coeducación y a qué población estaría destinada la escuela: mujeres o varones o ambos. Los argumentos a favor de una y otra postura se sucedieron y se llegó al acuerdo de establecer una escuela de enseñanza mixta que, según el acta de fundación⁹⁸, se denominará “Escuela Normal Popular de Viedma”.

Dicha escuela fue creada en 1917:

“La primera Escuela Normal sureña nació debido a la visión y entrañable vocación de un gran educador, el Ingeniero Eliseo Ignacio Schieronni quien, secundado eficazmente por el padre Salesiano Luis J. Pedemonte, echó las bases de este instituto de enseñanza” (Ygobone, 1948: 326).

Finalmente, la escuela mixta se organizó en dos secciones: una “sección niñas”, cuya educación quedó a cargo de vecinos de la comunidad y una “sección varones”, a cargo de los docentes de la congregación Salesiana (Teobaldo- García, 2002; Ramos-Kruuse, 2007; Cejas, 2008). Las clases se iniciaron el día 22 de marzo de 1917 y la escuela funcionó como incorporada a la Escuela Normal de Bahía Blanca⁹⁹. Se dictaban

⁹⁷ Esta escuela sigue, en su concreción, una lógica similar a la planteada por Vassiliades: “*Las Escuelas Normales Populares eran establecimientos de formación docente en la provincia –de Buenos Aires– fundados y financiados por Sociedad Populares de Educación, con algún tipo de supervisión de las autoridades educativas. Su creación se habilitó a principios de la década del ’10 del siglo XX*” (2012: 118).

⁹⁸ “En Viedma, Capital del Territorio Nacional del Río Negro, a los veinte y dos días del mes de febrero de mil novecientos diez y siete, siendo las nueve y media pasado meridiano, reunido los señores anotados al margen, previa convocatoria en los salones de la Municipalidad local, gentilmente cedida a tal objeto, con el objeto de constituir una Escuela Popular... Artículo 1º: queda fundado en la capital del Territorio Nacional del Río Negro un instituto de cultura popular denominado ‘Escuela Normal Popular de Viedma’.” Acta de fundación de la Escuela Normal Popular de Viedma (Ygobone, 1948: 330-331).

⁹⁹ “El 16 de marzo de 1922, se logró la oficialización para los dos primeros años como ‘Escuela Normal de Preceptores’, mientras el tercer y cuarto año seguían dependiendo de la Escuela

solo dos años y los estudiantes egresaban con el título de Maestros Preceptores¹⁰⁰; debían seguir los estudios en la Ciudad de Bahía Blanca u otra para poder alcanzar el título de Maestros Normales.

“Los profesores no recibían remuneración y la municipalidad ofreció para el funcionamiento de la Escuela Normal el edificio frente a la plaza Alsina donde hasta hace pocos años funcionó el núcleo central de la Municipalidad de Viedma. Los Salesianos contribuyeron además –con la dotación de un selecto material didáctico y de numerosos instrumentos e ingredientes para las experiencias de física, química e historia natural. Los cursos se iniciaron el 22 de marzo de 1917 y el año siguiente fue incorporada a la Escuela Normal Mixta de Bahía Blanca y los primeros exámenes se rindieron en abril de aquel año ante una comisión especial de profesores llegados de Bahía Blanca” (Pérez Morando, 2007: 3).

Algunos de los primeros docentes y estudiantes fueron: Eliseo Schieroni (Director- Geometría- Álgebra), Enrique Pérez Petit (Idioma Nacional), Cesáreo López (Historia Natural), Pedro Lucero (Aritmética), Albertina de Iribarne y Digna Ocariz (Música), Cecilia de Gayone (Pedagogía), María de Krause (Labores y Trabajos Manuales), Nicolás Ortiz (Francés). Sección Varones: Gaudencio Manachio (Historia), Alfonso Brudaglio (regente- Pedagogía-Matemáticas-Francés), Pedro Telmo Ortiz (Historia Natural), Luis Vasta y Santiago Ressico (Música), Miguel de Salvo (Idioma Nacional), Demetrio Urrutia (Geografía), Fernando Berardinelli (Dibujo- Caligrafía). Estudiantes: Georgina Balda, Elizabeth Barone, Nélida Guidi, Elena Krause, María Antonia Lagrás, María Elena Pérez Petit, Romana Schieroni, Hermenegildo Bertolo, Raúl Entraigas, Eduardo Fava, Antonio Ferrero, Pedro Giacomini, Juan Hernández, Emilio Kruuse, Feliciano López, Juan Menestrina, Juan Paolini y Carlos Pifarré (Ygobone, 1948:333).

Normal de Bahía Blanca. En abril de 1927 y marzo de 1928, se autorizó en forma definitiva el funcionamiento de tercer y cuarto año, pasando a llamarse el establecimiento educativo, en forma oficial, ‘Escuela Normal Nacional Mixta de Viedma’ (Cejas, 2008).

¹⁰⁰ “En abril de 1920 falleció el Ing. Schieroni, siendo reemplazado en el cargo por el Ing. José María Contín, miembro de una distinguida familia viedmense y en 1921 presidió la entrega de títulos a los primeros nueve Maestros Normales: María Teresa Rucci, Emilio Kruuse, Romana Schieroni, Georgina Balda, María Elena Pérez Petit, Elena Kruuse, Nélida Guidi, Elizabeth Barone y María Antonia Lagrás” (Pérez Morando, 2007: 5).

La creación de la escuela de Viedma (1917) estuvo acompañada de la reedición de viejos debates sobre la formación del Magisterio, sus destinatarios y su futuro campo de acción. El centro de la disputa fue sobre quién se hacía cargo de la educación de los maestros y, por ende, de los futuros alumnos destinatarios; si el Estado desde su laicidad o la Iglesia¹⁰¹, lo que implicaba poner en juego distintas concepciones sobre la forma de educación y sus principales objetivos. La iglesia intentaba recuperar la centralidad de la educación familiar desde una mirada cristiana y evangelizadora, mientras que el discurso del Estado como educador laico proponía la conformación de ciudadanos ligados a un proyecto de País/Patria, con la consiguiente tensión de qué y cómo se formaba al futuro maestro.¹⁰²

La confrontación que se observa en los orígenes de la Escuela de Viedma culminó con su fragmentación en dos instituciones: una laica mixta (con mayoría de estudiantes mujeres) y otra religiosa bajo la Orden Salesiana y destinada a la formación de preceptores varones.

Esta controversia continuó desarrollándose en paralelo con el Sistema Educativo del Río Negro ya que, a cada creación de una institución educativa del Estado, la Congregación Salesiana le respondió con una propia, situación que se trasladó a la provincia de Neuquén en los Niveles Primario y Medio, con las obras de Don Bosco y María Auxiliadora, pero que no tuvieron injerencia alguna en la creación de instituciones para la formación del Magisterio (Teobaldo- García, 2002).

Una serie de hechos acontecidos en 1922 influyeron profundamente en la vida institucional, ellos son: el retiro de los salesianos, que crean una escuela propia en Fortín Mercedes¹⁰³, y la oficialización de los primeros dos años de estudio. A partir de este momento, la escuela pasó a llamarse “Escuela Normal de Preceptores” en lugar de “Escuela Normal Popular Ing. Eliseo Schieroní” (Teobaldo- García -2002).

¹⁰¹ “La desconfianza por parte de la iglesia hacia la educación estatal se explicaría por los espacios de poder puestos en juego; ya que, como vimos, la laicidad de la enseñanza puede resultar el comienzo de un proceso de laicización social” (Alliaud, 2009: 58-59).

¹⁰² El maestro moralizador/disciplinador tenía que ser, ante todo, buena persona y saber sólo lo mínimo para enseñar lo necesario, no más. La enseñanza impartida en las Escuelas Normales privilegió la dimensión moral y la práctica... bajo esta concepción pedagógica teñida de practicismo y utilitarismo, el saber aparece identificado con el hacer” (Alliaud, 1995: 3).

¹⁰³ “El P. Pedemonte hizo luego, a orillas del Río Colorado, en ‘Fortín Mercedes’, lo que había realizado con Schieroní en Viedma: otra Escuela Normal Popular, con la colaboración exclusiva de los Salesianos y allí se afincó definitivamente la Escuela Normal ‘Don Bosco’ (Ygobone, 1948: 335).

Tal como lo señalaba más arriba, una de las principales controversias que acompañaron los inicios de esta institución educativa fue el debate entre educación laica vs educación religiosa; cuestión que reeditó viejas disputas sobre los fines de la educación que sustentaban una y otra mirada; la primera pensando en el apóstol laico centrado en la educación del ciudadano y la lucha contra la barbarie; mientras que la otra buscaba la centralidad de la religión como fundamento de la moral, la familia y la paz social (Puiggrós, 2002).

Debido a la oficialización de solo los dos primeros años de cursado, la Escuela otorgaba una titulación intermedia, pero la cobertura total del cursado era objeto de constantes demandas de parte de la comunidad. Finalmente, en 1928, se oficializaron los dos años faltantes (tercero y cuarto), con lo que se completó el ciclo de Magisterio¹⁰⁴ según los planes nacionales y, con ello, la titulación de Maestro Normal Nacional. A partir de ese momento y hasta su cierre en 1969, la escuela llevó el nombre de “Escuela Normal Nacional Mixta de Viedma”. Como parte de la Escuela Normal, funcionaba el Departamento de Aplicación anexo con siete grados. En 1951, egresó la única promoción de Maestros Bachilleres con seis años de estudios.

Y, como sucedió a nivel nacional, en 1969 egresó la última promoción de Maestros Normales de la “Escuela Normal Nacional Mixta de Viedma”. Al respecto, la ex alumna N. López refiere:

“Muchas veces nos preguntamos ¿quién fue el que dejó a Viedma sin escuela? Cuando en el año 1969 egresó la última promoción de Maestros Rionegrinos, ya estaba en el tapete a nivel nacional la transformación de la Escuelas Normales en Escuelas Normales Superiores o en Institutos Superiores de Formación Docente. Debo decir que dada la trayectoria de nuestra escuela también había sido seleccionada para su designación como Escuela Normal Superior; pero por esas cuestiones de la vida se produjo la transferencia al gobierno provincial y en ese momento la gente que estaba en el gobierno se inclinó por otro cosa y sin pensar en fundar una institución que

¹⁰⁴ “Fue llevada a la categoría de Escuela Normal Mixta de Viedma, por decreto del ex Ministro de Instrucción Pública y Justicia, Doctor Antonio Sagarna, quedando definitivamente incluida en 1930 en la Ley de Presupuesto como escuela oficial y funcionando regularmente los cuatro cursos” (Ygobone, 1948: 335).

supliera o superara a la Escuela Normal Mixta directamente nos borró del mapa” (Perfiles y Portales, 2007: 2).



Fachada de la Escuela Normal Nacional Mixta de Viedma.¹⁰⁵

La primera institución destinada a la formación de maestros en el Territorio Nacional del Neuquén: Escuela Nacional de Comercio Gral. Don José de San Martín: 1943 - Anexo Magisterio: 1951

Si bien, y tal lo relatado más arriba, en el Territorio Nacional de Río Negro se creó, en 1917, la primera institución destinada a la formación de maestros, en su vecino Territorio de Neuquén no ocurrió lo mismo, ya que se debió aguardar hasta el año 1951 para que se concreten las primeras creaciones.

“Con la llegada del ferrocarril Sud a la Confluencia en 1902, dos pueblos se formaron a ambos márgenes del Río Neuquén: el de la izquierda se llamaba

¹⁰⁵ Como forma de recuperar parte de la memoria de la ciudad de Viedma, en 2008, el Sr. Jorge Alberto Cejas presentó, en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, un Proyecto de Ley para declarar como monumento histórico el antiguo edificio municipal donde funcionó la primera Escuela Normal Mixta de la Patagonia; este proyecto fue aprobado y, según las informaciones del diario local Río Negro, en 2011 comenzaron las obras de restauración del edificio mencionado.

*Limay, el de la derecha, los vecinos lo llamaban 'Villorrio de la Confluencia'...*¹⁰⁶ El 12 de septiembre de 1904 el gobernador Bouquet Roldán efectúa el acto oficial en que la localidad con el nombre de Neuquén pasa a ser Capital del Territorio Nacional del mismo nombre” (Perata, 2002: 180).

La ciudad de Neuquén¹⁰⁷ se encuentra a 1184 Km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la región noroeste de la Patagonia Argentina y es el lugar de asiento de la primera Escuela destinada a la Formación de Maestros del Territorio Nacional del Neuquén.

A la creación de las escuelas secundarias de los Territorios le precedieron las de las Escuelas Primarias, que si bien no son motivo de análisis en este trabajo, tomo, como datos significativos, que se distribuyeron en distintos parajes o localidades del territorio y que tuvieron, como factor común, dificultades tanto económicas como de personal para su funcionamiento. Por otra parte, debo señalar que, en su gran mayoría, no contaban con ciclo completo, solo hasta el cuarto grado; el 6to grado fue incorporado recién en 1920 en las escuelas N° 2 y 61 de la ciudad de Neuquén Capital (Valdés, 2004).

En la ciudad de Neuquén funcionó, entre los años 1914 al 1917, el primer Colegio Privado, denominado General San Martín¹⁰⁸; en el que los estudiantes podían completar los grados superiores de la escuela primaria (5to y 6to) y el primer año del Colegio Nacional. Contaba con un régimen de internado para estudiantes del interior. Este proyecto no se pudo sostener en el tiempo (Teobaldo- García, 2000; Valdés, 2004.)

A esta experiencia le siguió, en 1932, la Escuela Complementaria; la que se creó por “...un mandato social, incorporar varones y mujeres mayores de 16 años a cargo de

¹⁰⁶ “Junto al puente ferroviario existía la fonda de la Buena Vista, establecimiento comercial, de ramos generales y hospedaje de Don Celestino Dell Anna, que habitaba el lugar desde 1890. Era un rancherío diseminado por el área con casas de barro de Mangiarotti, el galpón de consignaciones de Don Francisco Bueno, la comisaría de palo y barro y el Juzgado de Paz a cargo de Don Pascual Claro. Cerca del Juzgado de Paz se ubicaba la casa de comercio 'La Maragata del Neuquén' de la firma Fernández y Carro. El 3 de octubre de 1902 abrió sus puertas el comercio de ramos generales, hotel y bar de la firma Varela, Linares y Cía. que se llamó 'La Nacional'.”

¹⁰⁷ Toponimia: existen varias acepciones del origen de la palabra Neuquén. El Padre Havestadt anota en su diario *nudquen* y *ñedquen*: de *nudque/ñuque*: madre, origen y quen: ser o estar y significaría: ser la madre o el origen o estar aquí el origen (del río).

Félix San Martín lo hace provenir de *ñed*: arrogante, audaz, atrevido y *quen*: ser, significaría: ser arrogante, audaz o poderoso. Esta es la traducción que se acepta como oficial (Perata, 2002).

¹⁰⁸ “Funciona con carácter particular el Colegio Mixto General San Martín, con un internado anexo, dirigido por los Señores Rojo y Casado. Cuenta con la existencia de 47 alumnos de ambos sexos” (Diario “La Cordillera”, 12/09/1915).

maestros... en la búsqueda de una salida laboral para los egresados del 6to grado. No es oficial y se mantiene por poco tiempo” (Valdés, 2004: 58).

En ella se impartían conocimientos básicos sobre manejo de banco, contabilidad, escritura a máquina, economía doméstica (para mujeres); los maestros trabajaban sin percibir salario ya que Nación no reconoció a la escuela y, por ende, a sus docentes como tales. Tras algunos años de funcionamiento, el establecimiento cerró sus puertas.

El tercer intento por dotar al Territorio del Neuquén con una escuela secundaria fue el que concretó el Sr. Domingo Manuel Sierro Yáñez, quien, el 16 de marzo de 1943, creó el Instituto Privado Neuquén, que funcionó en un local alquilado en la calle J. B. Justo 263 y su orientación era la formación de Peritos Contables. Según los materiales consultados (Valdés 2004 y otros), esta institución contó, en sus inicios, con un número aproximado de entre 20 y 32 estudiantes y algunos de sus docentes fueron: Inés Calderón, Sra. Alciatore, Rubén Balbi, Rubén Ávila, Héctor Cámpora, Domingo Sierro Yáñez, Fernando Rajneri (Valdés, 2004).

El Sr. Alberto Alonso, director de la Escuela de Artes y Oficios de la localidad de Gral. Roca (Río Negro) recibió y publicó: *“El Decreto de creación, con fecha 25 de febrero de 1943 de la Escuela Técnica de Oficios con Anexo Comercial y Profesional de Mujeres para la capital de la provincia”* (Valdés, 2004: 65).

Mediante este decreto, se concretó la creación de la primera escuela secundaria del Territorio Nacional del Neuquén, que surgió impulsada por las múltiples gestiones realizadas por el Gobernador Edmundo Pilotto y ciudadanos de la localidad del Neuquén. El primer director de este complejo de tres escuelas fue el Sr. Alberto Alonso y el Secretario, el Sr. Domingo Sierro Yáñez. Las instituciones funcionaron en distintos espacios y turnos; las primeras en hacerlo, en 1943, fueron la Escuela Comercial (12/04/43) y la Profesional de Mujeres (20/03/43). El primer lugar de funcionamiento fue la sala Conrado Villegas y, luego, el Hotel Confluencia. En 1944, comenzó el cursado de la Escuela Técnica (Escuela con Especialización en Carpintería -03/44), que comenzó a funcionar en el edificio de la Escuela N° 61 y luego se trasladó al antiguo emplazamiento de la Comisaria Primera.

Algunos de los docentes que se desempeñaron en estas escuelas, además de los mencionados anteriormente, fueron: Julia Garay, Olimpia Parola de Krause, Alberto Pesce (Valdés, 2004).

El proceso que se inició con la conformación del Complejo Escuela Técnica de Oficios del Neuquén¹⁰⁹ en 1943 fue transitando diversos caminos: en su organización, en las personas a cargo de su conducción, los espacios de asentamiento y las funciones a seguir. Un rápido repaso de lo acontecido permite ver que el Complejo ETON funcionó (todas las instituciones en conjunto, o al menos dos de ellas) en los siguientes lugares: local de la Cooperativa Escolar Conrado Villegas, luego en el Hotel Confluencia, en un espacio desocupado por la Escuela N° 61 y en las instalaciones de una comisaria sobre la calle Laínez¹¹⁰.

En febrero de 1946, el Ministerio de Educación de Nación informó al director de la ETON la necesidad de establecerse la separación de este complejo, lo que se hizo efectivo a partir del 15 de marzo de 1946 (Acta N° 1 Libro histórico). Así quedaron delineadas las siguientes instituciones: la ETON a cargo del Sr. Alberto Alonso permaneció en la calle Laínez; la Escuela Profesional de Mujeres a cargo de la Sra. Nélida Masciovechio se ubicó en las instalaciones que dejó el Banco Hipotecario y luego retornó a la Sede de la Cooperadora Conrado Villegas¹¹¹ y la Escuela de Comercio a cargo de la Prof. Parola de Krause se trasladó a las instalaciones ubicadas en la calle Santiago del Estero y Carlos H. Rodríguez¹¹², lugar en donde permaneció hasta la construcción del edificio propio. En distintas partes de esta locación, se fueron instalando, según turnos, las diferentes orientaciones de cursado: Bachiller y Magisterio.

En 1946, la dirección de la ETON (Escuela Técnica de Oficios Neuquén) es ejercida por el Sr. Luis Thomas¹¹³, quien encomendó a la Prof. Olimpia Parola de Krause

¹⁰⁹ A partir de ahora, ETON.

¹¹⁰ Datos proporcionados por la Sra. N. M. (entrevistada por el Prof. Bel, 1999).

¹¹¹ Algunas de las materias que se dictaban en esta Escuela eran: Castellano, Educación Democrática, Historia y Geografía, Educación Doméstica, Higiene y Puericultura, entre otras y algunos de sus primeros docentes fueron: Marisa Alonso, Amalia Raggi, Berta Becerra (Datos Entrevista Sra. N. M. realizada por Prof. Bel, 1999).

¹¹² Datos proporcionados por el Prof. B. O., entrevistado por el Prof. Bel.

¹¹³ *"La ETON albergaba a dos años de su creación, ocho cursos cuyas modalidades eran bien diferenciadas: Comercial con Peritos Mercantiles, además de Peritos en la Industria de la Madera, Hierro y Motores y la Escuela profesional de Mujeres con Labores"* (Valdés. 2004: 85).

la organización del Anexo Comercial¹¹⁴. Esta nueva organización, acompañada de gestiones a nivel Ministerio de Educación de la Nación, culminó con la separación del Anexo Comercial del resto de la ETON, que comenzó a funcionar con la nueva denominación: “Escuela Nacional de Comercio” (Ygobone, 1948; Valdés, 2004).

La nueva directora de la Escuela de Comercio, según lo observado en el Acta N° 2 del libro institucional, manifestó su intención de *“...hacer de esta escuela creada con tantas dificultades, un establecimiento secundario de categoría en virtud de la misión que le toca desempeñar”*.¹¹⁵

De esta forma se da marco fundacional al nuevo proyecto que tenía como cuestión central la Escuela Nacional de Comercio, la que, al separarse de la ETON, adquiere su propia estructura en cuanto a directivos, docentes, alumnos y, fundamentalmente, en cuanto a una nueva propuesta didáctico-pedagógica orientada a la construcción de una *“institución de categoría”* distinta a la desarrollada hasta el momento por la ETON. La Sra. de Krause tenía una formación pedagógica obtenida en Europa sobre las nuevas corrientes: la escuela activa.

Para alcanzar ésta y otras metas, se planteó, en la misma acta, una serie de lineamientos relacionados con el espíritu, la disciplina, la indisciplina y sus causas, los modos prácticos para lograr una disciplina acorde con los nuevos lineamientos del currículum, entre otros. De estos escritos extraigo una frase que podría resumir las intenciones de esta nueva conducción institucional que responsabilizaba a los ideales de la revolución francesa por las supuestas fallas de la juventud (Acta N° 2) dado que ellos planteaban, según su criterio, una vida *“licenciosa”* para los educandos porque fomentaban *“...una vida agradable, eliminando todos los medios fatigosos de aprender”*, por ello se propone... *“sustituiremos así la indiferencia por la emoción que despierta lo creado, la vanidad por la humildad y la tarea fácil y pedante por la labor conscientemente meditada”*.¹¹⁶

¹¹⁴ Según lo señalado en el acta N° 1 del libro de actas de la Escuela Nacional de Comercio: *“El Sr director de la Escuela Técnica de Oficios Don Luis Guillermo Thomas, reunió al personal docente de la Escuela Nacional de Comercio que con anterioridad a la hora y fecha arriba mencionada, dependían de su dirección, a los efectos de informarles oficialmente que la escuela técnica de Oficios dejaba de ser para ellos el asesor directo, por cuanto la superioridad había dispuesto con anterioridad la separación del anexo Comercial”*.

¹¹⁵ Acta N° 2: 4. Libro Histórico de la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén.

¹¹⁶ Acta N° 2: 5. Libro Histórico de la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén.

Dentro de este contexto de creación, hubo una especial referencia a la necesidad de incrementar la carga de trabajo para con los alumnos, ya que se observa un nivel inferior al que correspondería (Acta N° 2: 8).

El primer ciclo lectivo de la escuela comercial se inició, en 1946, en la calle Santiago del Estero 167, y se mantuvo el turno mañana de cursado hasta tanto la supervisión autorizara el turno tarde. La directora hacía alusión (Acta N° 3) a la necesidad de *“una buena dosis de patriotismo”* para encarar este nuevo ciclo.

Las primeras actas del libro histórico –1946- están rodeados de los ideales educativos de una época en la que el nacionalismo imponía su ideología en cuanto a la idea de Patria, de Nación, de principios supremos que debían ser asumidos tanto por docentes como por alumnos en función de alcanzar los ideales superiores *“para dar a nuestra conciencia la satisfacción de haber servido al pueblo y a la patria”* (Acta N° 2: 3).

En 1947, en un acto presidido por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Gache Pirán¹¹⁷, se llevó a cabo la inauguración simbólica y simultánea de Escuelas Secundarias destinadas a la Patagonia; en uno de los párrafos de su discurso decía:¹¹⁸

“Es así como el gobierno constitucional de la revolución puede decir con seguridad, no exenta de satisfacción, que a diez meses de iniciada la gestión ha realizado en la región patagónica más obra institucional educativa que los gobiernos anteriores en 87 años de República.”

Ante este hecho se pueden realizar diversas lecturas; una de ellas presupone que la visita del Ministro tenía como especial sentido la creación de la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén –en esta cobra centralidad la Escuela de Comercio de Neuquén-

¹¹⁷ *“Entusiasta auspicio popular tuvo el acto realizado en 26 de abril de 1947 en la ciudad de Neuquén con motivo de la inauguración simultánea, mediante simbólica ceremonia en la plaza ‘Presidente Roca’, de varias escuelas secundarias instaladas en distintos parajes de la Patagonia... La comitiva oficial estaba presidida por el Ministro de justicia e Instrucción Pública junto con los gobernadores de Neuquén y Río Negro, el interino de Chubut, un representante del Obispado de Viedma, militares y otras personas”* (Ygobone, 1948: 385).

¹¹⁸ *“Comenzó por señalar la trascendencia del acto y que la Nación estaba en deuda con la zona del país situada al sur del Río Colorado, puesto que no había respondido al esfuerzo de quienes, con no pocos sacrificios, acometieron la tarea de poblar la Patagonia”* (Ygobone, 1948: 386).

(Valdés, 2004) y otra (Ygobone, 1948), que parece ser la más factible, plantea un acto mayor, que implicaba dotar a la Patagonia de un importante número de escuelas, lo que significó, en muchos casos, la reinauguración de una institución en el espacio en el que ya funcionaba otra, pero cambiando su denominación y asumiendo “la autoría de la creación” por parte del gobierno de turno.¹¹⁹

Cuadro con las instituciones educativas creadas en la Patagonia antes de 1946 y durante 1947

Fuente: Ygobone, 1948

Antes de 1946	Durante 1947
Escuela Técnica de Oficios- Neuquén. Capital.	Colegio Nacional Gral. Roca- Río Negro.
Escuela Profesional de Mujeres anexa a la Esc. Técnica de Oficios- Neuquén. Capital.	Colegio Nacional. Neuquén capital.
Escuela de Comercio- Neuquén. Capital.	Escuela Técnica Mixta de Oficios Regionales, Zapala- Neuquén.
Colegio Nacional Viedma- Río Negro.	Colegio Nacional, Bariloche- Río Negro.
Escuela Normal Mixta Viedma- Río Negro.	Escuela Normal anexa al Colegio Nacional Trelew- Chubut.
Escuela de Artes y Oficios Gral. Roca- Río Negro.	Escuela Técnica Mixta de Oficios Regionales, Trelew- Chubut.
Colegio Nacional Trelew- Chubut.	Colegio Nacional, Comodoro Rivadavia, Chubut.
Escuela Comercial anexa al Colegio Nacional Trelew- Chubut.	Escuela Nacional de Comercio anexa al Colegio Nacional, Comodoro Rivadavia, Chubut.
Escuela de Oficios Rurales Río Gallegos- Santa Cruz.	Colegio Nacional, Río gallegos- Santa Cruz.

¹¹⁹ Por ejemplo, la Escuela de Oficios Regionales de Zapala reemplaza a la Escuela Profesional de Varones. La Escuela Nacional de Comercio de Neuquén reemplaza al Anexo Escuela Comercial de la ETON.

	Escuela Técnica Mixta de Oficios Regionales, Río Grande- Tierra del Fuego.
	En el “Instituto María Auxiliadora” creación del 4to año incorporado a la Escuela Normal de Comodoro Rivadavia- Chubut.
	En el colegio salesiano “Nuestra señora de Luján” creación del ciclo básico con 4to y 5to normal incorporado, Río gallegos- Santa Cruz.

De este detalle se desprende que en 1947 se produjo, en el T. N. del Neuquén, la creación o cambio de denominación/función de, por un lado, la ETON del Neuquén, que se dividió en la Escuela Técnica, la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Nacional de Comercio (esta última es la que más se destacó en la continuidad del complejo); por el otro, la creación de la Escuela Mixta de Oficios Regionales de Zapala, que tomó como base la preexistente Escuela Profesional de Varones creada en 1940 por el Jefe del Regimiento N° 10 de Infantería de Covunco, Coronel Luis F. Chás (Ygobone, 1948).

En el mismo año 1947 se creó, como anexo de la Escuela Nacional de Comercio, el Bachillerato Común y el curso hasta tercer año del Magisterio Superior; según el Decreto Nacional N° 7456/47 (Valdés, 2004: 86). Esta situación es mencionada en el acta N° 5 del libro de la Escuela Nacional de Comercio:

“Debemos considerarnos honrados con la creación del Bachillerato Anexo a esta Escuela. No hemos estado ausentes de esa gran obra que colma una aspiración de parte de los pobladores de esta región. Este anexo que nace bajo tan buenos auspicios, dará más categoría a nuestro establecimiento, el que Dios mediante, alcanzará dentro de pocos años el lugar que le corresponde por la elevada misión cultural que le está encomendada” (Acta N° 5, 15 de marzo de 1947).

El anexo Bachillerato¹²⁰ fue una carrera a la que se le dedicaron muy buenos auspicios, pero que generó temor en los miembros de la Escuela Nacional de Comercio ya que presuponían que esta creación les restaría protagonismo e inscriptos al “comercial”, lo que está expresado por la directora en el Acta N° 5: *“Era de suponer que el Colegio Nacional,¹²¹ por la atracción que ejerce tradicionalmente en todos los ambientes, despoblaría la Sección Comercial...”*.

Estos comentarios ponen de manifiesto la clara centralidad que se le otorgaba a la Escuela Comercial en este proceso, situación que vuelve a hacerse presente en otras circunstancias, que retomaré más adelante.

En el mismo año¹²² fue puesto en funciones el personal docente titular nombrado por el Poder Ejecutivo, que estuvo a cargo del dictado de las materias del Ciclo Básico del Bachiller y luego del Magisterio; fueron algunos de ellos: Héctor Cámpora, Benedicto Ocampo, Siervo Yáñez, Nelly González, Rubén Balbi, Pedro Quarta, Renee H. de Chaneton, Pbro. A. Buttignol.

Asimismo, recorriendo las distintas actas de estos primeros años de funcionamiento de la institución, se puede observar una muy fuerte impronta relacionada con el Plan Quinquenal y la función de los empleados públicos¹²³, el sentido de la formación netamente *“‘argentinstia’ para el desarrollo de la enseñanza de carácter nacionalista”*.¹²⁴ Como así también se observa la presencia de Proyectos de alcance nacional, como el consultorio Didáctico “El Maestro es un amigo” o referencias a las lecturas de circulares de Nación. Por ejemplo: la Circular N° 14, que indica la realización de un minuto de silencio en homenaje a *“Eva Perón, Jefa espiritual de la Nación”* o la

¹²⁰ Con motivo de esta creación y de las atenciones recibidas, se decide realizarle un obsequio al Ministro de Educación que consiste en un álbum realizado por docentes y estudiantes en el que están las fotos y actas de la ceremonia de inauguración de las trece escuelas en los territorios.

¹²¹ El espacio educativo que se crea es el anexo Bachiller que se suma a la estructura de la Escuela Nacional de Comercio ya existente, en este caso se lo menciona como Colegio Nacional, cuestión que creo que obedece a una denominación de la época y no a la real creación de un Colegio Nacional.

¹²² Este mismo año se funda, a nivel nacional, la Asociación de Rectores y Directores, destinada a respaldar los intereses tanto profesionales como gremiales de los docentes que se desenvuelven en la enseñanza secundaria. En 1953, se realiza la elección de delegados/representantes por institución para la constitución del organismo gremial.

¹²³ Cuestión que se recupera a partir del análisis del discurso que realiza el Presidente de la Nación Juan D. Perón.

¹²⁴ Acta N° 14. Libro Histórico de la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén.

Circular N° 46, que plantea el uso obligatorio como texto de lectura y elemento de trabajo el libro *“La razón de mi vida”* de Eva Perón.

Estos datos muestran la conjunción existente entre, por un lado, la educación pública y el proyecto nacionalista y, por otro, la presencia de la educación religiosa como espacio curricular obligatorio, según la ratificación del Decreto N° 18411/43 y su influencia en el campo educativo. Estos aspectos confluyen al momento de contextualizar la educación pública de esos años, sus alcances, metas y compromisos políticos, a los que retomaré en el análisis al cierre de este capítulo.

En 1951¹²⁵, según consta en el acta N° 32, se realizó una reunión con el personal del Curso de Magisterio anexo a la Escuela Nacional de Comercio “General Don José de San Martín”; que fue presidida por el Sr. Inspector Jefe Sección Prof. Julio Argentino Torres. La finalidad de esta reunión fue poner en funcionamiento el mencionado Curso de Magisterio (cuarto año) y se nombró, en forma provisional, a los siguientes docentes: Sr. Andrés García Lobos, Rdo. Padre Alfredo Buttignol, Sra. Olimpia Parola de Krause, Julia Garay, Inés Calderón, Benedicto Ángel Ocampos, entre otros. Pero también se transformó en el acontecimiento fundacional que habilitó el cursado completo de la carrera del magisterio en el T.N del Neuquén y con ello, el primer espacio de formación de maestros, cuestión muy demorada en el tiempo si observamos que en el vecino T.N. del Río Negro ya se había creado la primera institución en 1917.

En mayo de 1951, se creó, como anexo a la Escuela Nacional de Comercio, el 4to año correspondiente al Ciclo del Magisterio¹²⁶. En esta oportunidad, el Sr. Inspector Jefe de sección Prof. Julio Argentino Torres puso en funcionamiento el mencionado curso y nombró *“con carácter provisional”* según consta en el Acta N° 32- a los docentes¹²⁷ a

¹²⁵ Debo señalar que en 1951 y mediante decreto nacional del 28/08/51 se implementa el nuevo plan de estudio del ciclo de Magisterio, de dos años de duración, que regirá hasta 1969 (Davini, 1998).

¹²⁶ *“Por orden del Ministerio fue delegado para presenciar la selección de aspirantes y el acto de inauguración, el Inspector Jefe de Sección de las Escuelas Normales, Prof. Julio Argentino Torres. En este acto se dio por inaugurada, la flamante escuela con veintiún alumnos de 4to año Normal, el Sr. Gobernador del Territorio. Así mismo habló en representación de la Superioridad el delegado del Ministerio Inspector Jefe Profesor Julio Argentino Torres y en nombre de las familias de Neuquén la Directora del establecimiento Sra. Olimpia Parola de Krause”* (Revista Neuquén 50 aniversario, 12/09/1964).

¹²⁷ Algunos de los docentes nombrados son: Andrés García Lobos (Historia de la Educación-Pedagogía); Rdo. Padre Alfredo Buttignol (Religión); Olimpia Parola de Krause (Matemáticas); Clodulfa Fernández (Didáctica); Amanda Arolfo (Cultura Musical), José Ortega (Psicología); Benedicto Ocampo (Historia); entre otros.

cargo de las distintas asignaturas; el cursado se inició con 21 alumnos (Fuente: Revista Neuquén 75 Aniversario 12/09/1971).

En referencia al cursado de este 4to año, el Prof. O. comenta: *“...el curso era muy reducido, yo recuerdo que serían 7 u 8 alumnos a lo sumo, en el 4to del Normal, dábamos la clase en derredor de una mesa”* (Entrevista realizada al Prof. B. O., por el Prof. Bel. 1999).

El cursado del segundo Ciclo de Magisterio se organizó a partir de los planes de estudio vigentes a nivel nacional; lo que implicó la incorporación de dos años más de cursado -segundo Ciclo- y se egresaba con el título de Maestros Normales Nacionales.

La Escuela de Comercio continuó, en su actividad educativa, con la nueva orientación y el Anexo incluido, con lo que se completó: la Escuela de Comercio con la titulación de Peritos Mercantiles; la orientación Bachilleres y el Anexo Magisterio. Cumplidos los primeros ciclos completos, comienzan los primeros egresos.

En 1947 egresó, con el título de Peritos Mercantiles, la primera promoción de estudiantes de la Escuela Nacional de Comercio.

En 1951, egresó la primera promoción de Bachilleres; entre ellos se encontraba quien, *a posteriori*, ejerció diversos cargos políticos, el dos veces gobernador de la provincia, Pedro Salvatori.

En 1952, egresó la primera promoción de Maestras Normales Nacionales¹²⁸ en el Territorio Nacional del Neuquén; en la Revista Regional Neuquenía y ante este acontecimiento, se expresaba lo siguiente:

“...damos nuestra enhorabuena, deseándoles que con éste, su merecido triunfo, sepan honrar espiritualmente a este privilegiado rincón de la patria, aunando sus inquietudes y emprendiendo la noble lucha bajo los mismo auspicios tutelares que otrora dieran al Neuquén el legítimo derecho de enorgullecerse de sus hijos...”

¹²⁸ Las egresadas fueron: Blanca Esther Burgos, Haydee Elena Cabrera, Salome Cancio, Ángela R. Carriza, Irma Hebe Chiachiarini, María Rosa Gallo, Alicia Fernández, Zulema C. Holtmann, Ana B. Yommi, María Teresa Jabat, Ana María Latorre, Edith R. Panisse, Martha C. Ramón, Ema Salcedo, Iris Simonelli, Ana E. Sofio, Marta Torres y Aurora Nélida Vega.

En 1954, se produjo una modificación en la dirección de la escuela; la Sra. Parola de Krause renunció¹²⁹ y asumieron el Sr. Sierro Yáñez como director y el Sr. Aurelio García como Vice; ambos ingresaron por concurso para el cargo de titular en la Provincia de Mendoza.

En 1955, y como una de las consecuencias del Golpe de Estado que derroca al Presidente Juan D. Perón, se produjeron cesantías de trabajadores; en el caso de la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén, el único cesanteado fue el Prof. B. O.: *“...hasta ese momento era todo normal, al contrario, en desarrollo pleno... (...) en ese momento viene el cimbronazo, las cesantías masivas de los docentes que habían sido peronistas, que eran peronista...”*. Como causa de la cesantía se expresaba: *“...vistos los informes del Ministerio del Interior se lo deja cesante al profesor O. por ser peronista y por difundir en las cátedras el Revisionismo Histórico”* (Entrevista realizada al Prof. B. O., por el Prof. Bel. 1999).

El Prof. O. fue reincorporado a partir del decreto firmado por Frondizi, en que se revisaban todas las cesantías realizadas sin sumario previo.

A partir de la renuncia de la Prof. Parola de Krause, se observa un cambio muy importante en la estructura y contenido de las Actas: no se refieren ya a cuestiones pedagógicas y didáctico-administrativas sino que reseñan, casi exclusivamente, actos administrativos; por ejemplo: transcripción de conceptos docentes, circulares sobre el cumplimiento de horarios, la conformación de los tribunales de exámenes, entre otros. Estos aspectos señalan una nueva mirada sobre lo educativo y la función de la escuela, ya que se pone el acento en lo administrativo en desmedro de “los principios educativos”.

En 1955, se creó el Departamento de Aplicación de la carrera de Magisterio, que incluyó Primaria y Pre Escolar¹³⁰. Surgió como el espacio pensado para las prácticas de los alumnos del magisterio y su primer lugar de funcionamiento fue en el local de la Escuela Primaria N° 1 en Belgrano y Salta. Este último dato es muy significativo ya que esa locación fue lugar de asiento de muchas otras instituciones que mencionaré en este trabajo.

¹²⁹ *“Esta señora se fue a Buenos Aires, como directora del Liceo de Señoritas de Buenos Aires”* (Entrevista realizada al Prof. B. O., por el Prof. Bel).

¹³⁰ Este Departamento de Aplicación es el primero de sus características en la región.

A pesar de la tardía creación del Dto. de Aplicación, las instituciones de formación del Magisterio constituidas en los territorios siguieron con la lógica de las primeras Escuelas Normales Nacionales en cuanto a su conformación.

La Escuela de Comercio y sus Anexos Bachiller y Magisterio siguieron funcionando en dos locales ubicados en la calle Santiago del Estero, los espacios fueron distribuidos según turnos de cursado. La conducción continuó a cargo del Director Sierro Yáñez y la dependencia de todo el conjunto institucional pertenecía a Rama Media del Ministerio de Educación de la Nación Sede Bahía Blanca.

Tanto en las actas como en el libro histórico de la Escuela de Comercio existen muy pocas referencias al cursado del Ciclo de Magisterio, centrando su mirada en el cursado del Comercial y, en menor medida, del Bachillerato. Esto es una clara referencia al lugar que ocupó la formación del Magisterio en este complejo y se relaciona con aquel comentario sobre la carrera docente emitido por la primera directora de la Escuela de Comercio, Parola de Krause, en cuanto a que ésta *“podría entrar en franca competencia por la matrícula”* y, por otro lado, con lo planteado por otra de las directoras, la Prof. Lestani, en cuanto a que el mayor prestigio de la institución estaba dado por la formación “del Comercial”.

La institución tuvo, según lo mencionado en las actas, distintas denominaciones: Escuela Nacional de Comercio “General Don José de San Martín” anexo Bachillerato y Escuela Normal (1953), Escuela Nacional de Comercio “General Don José de San Martín” anexo Bachillerato y Magisterio (1956), cuestión que no modificó la función desempeñada.

La segunda Institución: Escuela Técnica Mixta de Zapala: 1947 – Escuela de Maestros Normales Regionales: 1951

La ciudad de Zapala¹³¹ se encuentra en el centro de la Provincia del Neuquén y a 183 Km de la ciudad capital. Nace a partir de un asentamiento ganadero que se instaló tras la llamada “Campaña del Desierto”, en 1885. Tal lo ha planteado Perata (2002: 308), el 12 de julio de 1913 se aprueba una propuesta de loteo presentada por la familia

¹³¹ Toponimia que en mapuche significa *Chapad*: barro; *la*: muerte. Pantano, atoladero, laguna pantanosa.

Trannack, propietaria de la estancia en donde se asentó la localidad. Esta fecha es la reconocida como la de la fundación de la ciudad.

En 1914, llegó el primer tren de pasajeros y la oficina de correos y telégrafos; su jefe, el Sr. Martín Etcheluz, fue el primer Intendente de la localidad. Ésta se erigió como el centro geográfico de la provincia en tanto punto de intersección de las rutas que llevan al norte, centro y sur y que, al mismo tiempo, conectan con los distintos pasos al vecino país de Chile; también era la “punta de riel” del tren Patagónico.

En una localidad muy próxima a Zapala, Mariano Moreno, se encuentra ubicado el Regimiento de Montaña N° 10 Teniente General Racedo; el lugar de referencia para todo tipo de actividad social es la localidad de Zapala.

En 1951, la Escuela Técnica Mixta de Oficios Regionales de Zapala fue transformada en la Escuela de Maestros Normales Regionales

“Debiendo ausentarse de la localidad el director de la Escuela Industrial Regional Mixta, resuelve: Encargar de la dirección, hasta tanto sea designado el Director de la Escuela de Maestros Normales Regionales en que ha sido transformada la actual escuela, a la maestra de Religión y Moral, Señora Inés M. R. de Podestá” (Acta del 21 de diciembre de 1951).

La Escuela Normal de Maestros Regionales es la segunda institución destinada a la formación de maestros que se crea en el Territorio Nacional del Neuquén. Fue precedida por la Escuela Técnica Mixta de Oficios Regionales de Zapala, creada en 1947, la que, a partir de diversas solicitudes de miembros de la comunidad y por estudios realizados por el Ministerio de Educación de la Nación, es transformada, mediante el Decreto del Ministerio de Educación N° 16.714/51, en la Escuela de Maestros Normales Regionales¹³².

“Considerando que los estudios efectuados aconsejan transformar el actual establecimiento de que se trata en virtud de que hasta el presente no ha

¹³² Recordemos que esta Institución y doce más son inauguradas en un acto simbólico por el Ministro de Educación de Nación en la Ciudad de Neuquén Capital y bajo el Decreto de creación N° 16.912 del 29 de agosto de 1951. Este aspecto está desarrollado en la primera parte del trabajo y al referirnos a la Escuela Nacional de Comercio de Neuquén Capital.

*llenado las necesidades que promovieron su creación... dado que el plan de estudios de la escuela industrial orientado hacia las tareas agropecuarias, no es el más conveniente para una zona cuyas tierras son inaptas para cultivos y ganadería.... El Presidente... decreta: A partir del próximo curso lectivo, transfórmase la actual Escuela Industrial Regional Mixta de Zapala en Escuela de Maestros Normales Regionales...*¹³³

La escuela comenzó a funcionar en 1951 en el espacio que actualmente ocupa el Concejo de Educación, sobre la calle Olascoaga, su primer director fue el Sr. Arístides Bratti, quien fue puesto en funciones, después de sucesivos cambios de direcciones¹³⁴, por el Sr. Inspector Técnico Victorio Campana el 4 de agosto de 1951. Sin embargo,¹³⁵ *“La fecha de creación la marca como primero de abril de 1951, pero había comenzado unos meses antes porque parece que los profesores trabajaron un tiempo sin cobrar hasta que Nación firmó el Decreto”* (Entrevista realizada a A., 2011).¹³⁶

La institución funcionó bajo el nombre de Instituto Secundario Félix San Martín, en turno vespertino, con una sola división; en los años sucesivos se fueron creando las siguientes¹³⁷, a las que asistieron, en su mayoría, estudiantes de la zona y del vecino Regimiento. Este instituto estuvo, en sus primeros momentos, adscripto a la Escuela Nacional de Comercio Anexo Magisterio de Neuquén Capital. El Instituto fue transformado en 1952 en la Escuela de Maestros Normales Regionales.

¹³³ Decreto N° 16.714 del M. E. de la N.: *“...la que funcionará ajustada a los planes de estudio aprobados por Decreto N° 7.184 de fecha 26 de marzo de 1941 y modificatorio N° 17.509 de 22 de julio de 1951 para los tres años del Ciclo Básico y N° 37484 de 9 de septiembre de 1948 de dos años de duración para el ciclo profesional”*.

¹³⁴ Quienes ocupan la dirección desde la primera acta del Libro de Actas hasta la asunción de Arístides Bratti son: Marcelo Bugoni, Carlos Sasso y Victorio Campana, este último inspector Técnico a cargo de la dirección.

¹³⁵ Hasta este momento, el libro de actas institucional nos es un punto interesante de referencia ya que en él se asientan las situaciones más significativas que ocurren en la institución, entre ellas, los cambios de conducción, la jura de lealtad a la Constitución de parte de los directivos y el personal, las visitas de los inspectores, los informes técnicos sobre la institución, la visita del Inspector de Educación Moral y Religiosa. En 1954, la escritura se interrumpe hasta 1971, en el que se la retoma, pero con un contenido solo administrativo en referencia a ausencia de directivos y quién los cubre, cierres de ciclo lectivo, mención de actos conmemorativos y, en 1994, surgen escrituras con el acta que cambia el nombre a la escuela y menciona la transferencia y los conflictos generados en la conducción en 2005.

¹³⁶ A. se desempeñó como secretaria de la Escuela de Zapala.

¹³⁷ En 1953, la escuela ya cuenta con tres divisiones y un número total de 57 alumnos para el primer ciclo o Ciclo Básico.

*“Por inquietud de un grupo de vecinos se crea en el mes de marzo del año mil novecientos cincuenta y uno el Instituto Félix San Martín que funcionaba adscripto al Colegio Nacional de Neuquén, siendo posteriormente transformado al año siguiente en la Escuela de Maestros Normales Nacionales Regionales.”*¹³⁸

*“El Instituto Secundario que se llamaba Félix San Martín, trabajábamos en horario vespertino...nosotras estudiábamos acá, hacíamos las materias, los primeros profesores trabajaron todos ad honorem y luego íbamos a rendir los exámenes al Colegio de Neuquén”*¹³⁹, *Colegio Nacional de Neuquén*” (Entrevista a B. P. realizada por el Prof. Bel, 1999).

El 29 de mayo de 1952, el Inspector de Enseñanza designó, con carácter provisional, al siguiente personal que ejerció, a partir de esta redistribución, como docentes de la nueva Escuela (muchos de los cuales ya se desempeñaba como docentes de la Escuela Industrial Regional Mixta): Celsa Rodríguez, Inés Podestá, Carmen Orejas, Enrique Tacari, Felipe Kurka (estos dos últimos eran ayudantes de Taller en la Escuela Industrial y pasaron a ser Ayudantes de Secciones Prácticas de la nueva Escuela), María Anderson de Rouillón, Azucena Martí de Gutierrez, Julio López Rouillón, entre otros, y designó en el cargo de regente/directora provisional de la Escuela de Maestros Normales Regionales de Zapala a María Magdalena Vázquez de González Irigoyen.

Con esta nueva, tanto denominación como función, se creó la segunda institución destinada a la formación de maestros en el T. N. del Neuquén, que llevó, en primera instancia, el nombre de Escuela de Maestros Normales Regionales “Pte. Juan D. Perón”; modificado, tras el golpe de Estado de 1955, como Escuela de Maestros Normales Regionales “República de Nicaragua”.

La escuela cubrió una importante necesidad de la comunidad ya que los jóvenes de la zona, tras finalizar la escuela primaria, debían viajar afuera del territorio para continuar sus estudios secundarios.

¹³⁸ Datos extraídos de la reseña histórica de la institución.

¹³⁹ “El Instituto funcionó independientemente y adscripto al Colegio Nacional de Neuquén hasta 1952, transformándose en la Escuela Normal al fusionarse con la Escuela Industrial Mixta que existía en esta ciudad de Zapala” (Reseña histórica de la Institución).

“No había nada cerca, ahora también, tenés la universidad, tenés alguna facultad, pero tenés que irte a Bahía Blanca, lo más cerca que teníamos era Bahía Blanca” (Entrevista a L. G. realizada por el Prof. Bel, 1999).

Muchos de los docentes que se desempeñaban en la Escuela Normal no contaban con el título correspondiente, ocuparon sus cargos a partir de los títulos de base, como médico, odontólogo o maestros. Sirva como ejemplo la situación de quien ejerció como maestra de Educación Física:

“No había ninguna persona que supiera, que quisiera, que pudiera ser de Educación Física, entonces yo... cuando llegué yo... entonces el Sr. Tirachini¹⁴⁰, que era, que trabajaba en el ejército, que enseñaba a manejar... que le daba clase a los chicos y ahí él me enseñó a mí, a querer que yo hiciera la... con la niñas” (Entrevista a L. G. realizada por el Prof. Bel, 1999).

141

Las prácticas de enseñanza eran realizadas en la Escuela N° 1; en el turno mañana se cursaban las materias en la Escuela Normal y, por la tarde, se realizaban las prácticas; siendo su docente la Prof. Azucena Martí de Rodríguez.

El título de egreso era el de Maestro Normal Regional¹⁴² que tenía validez nacional. La denominación de “Regional” marca una clara diferencia con su par de Neuquén Capital, ya que en el recorrido del plan de estudio se incorporaron materias relacionadas con actividades propias de la zona y en función de la producción agropecuaria, planteo que está en clara contradicción con el decreto que cambia la función de la Institución original por considerar improductivas a las tierras que rodean a Zapala.

Los egresados tenían una rápida inserción en las escuelas del área¹⁴³ ya que, previo a la creación de la Escuela Normal, las vacantes eran cubiertas por docentes de

¹⁴⁰ Esposo de una de las docentes de la Escuela Normal, la Sra. Blanca Pozzo, quien será interventora del CPE en al menos dos oportunidades en sendos gobiernos militares.

¹⁴¹ Esta entrevistada menciona como algunos de los gestores de la Escuela Normal al Dr. Posse, el Sr. Puertas y el Prof. López Rouillón; este último también se desempeñaba como director de la Escuela Primaria N° 3.

¹⁴² “Sabés por qué la llamaban Regional, porque dentro de las materias que nosotros teníamos dentro de la Escuela Media, estaba Granja, estaba Tejido, estaba Corte y Confección, estaba Taller, por eso es que le decían Regional” (Entrevista realizada a M., 2011).

¹⁴³ Una de las entrevistadas, L. P., hace referencia a la realización, en los años 1952 y 1953 de los cursos para Maestros de Frontera que se realizan en Buenos Aires; tras su aprobación se

otras provincias. La primera promoción de Maestros Normales Regionales fue en 1955.¹⁴⁴ *“Sobre todo en esa época que había tan pocas maestras fue en la época en que vinieron las señoritas, las Romano, que vinieron de Bahía Blanca y varias maestras”* (Entrevista realizada a L. P. realizada por el Prof. Bel, 1999).

Como anexo a la escuela funcionaba la granja que estaba ubicada hacia el sur de la localidad en proximidades del Barrio Nueva Esperanza. *“Una Arboleda hermosa tiene y éramos, egresábamos Maestros Regionales, así que teníamos que ir a trabajar la tierra”* (Entrevista realizada a B. P. por el Prof. Bel, 1999).



La fotografía precedente muestra a las futuras maestras realizando las prácticas relacionadas con las actividades agropecuarias en consonancia con la orientación de la escuela, cuestión que remitía a una clara contradicción ya que se importaba el modelo de la granja pampeana a un territorio árido y ligado a otro tipo de producción regional. En

realizaban concursos internos e ingresaban como Maestros de Frontera; al respecto dice otra entrevistada: *“Hice de los primeros cursos que se hicieron para Escuelas de Frontera, en Bs. As. fue eso y estuve trabajando un tiempo más en la Escuela de Frontera y luego renuncié...”* (Entrevista realizada a A. S. por el Prof. Bel, 1999).

¹⁴⁴Los primeros egresados fueron: María R. Boguet, Norberto J. Bracamonte, Carlos E. Ferreira, Judith Galperín, Raúl H. Guzzo, Mario J. Himelford, Luis M. Lovotti, Catalina E. Mónaco, Elsa H. Olivera, Ora M. Olivera, Amalia Ortega, Antonio M. Ríos, Héctor L. Sánchez, Juan C. Stucchi, María J Viudez, Martha A. Ugarte, Alicia Saubullán y Carlos R. Véspoli.

este sentido, los planes de estudio y las orientaciones estaban pensados sin tener en cuenta los contextos de implementación.

En el año 1956 se creó el Dto. de Aplicación, que comenzó a funcionar con la totalidad de los grados correspondientes a una escuela primaria en el mismo lugar de asentamiento de la Escuela Normal.

“Se crea el Dto. de Aplicación con las 7 aulas... en ese edificio... Dto de Aplicación porque dependíamos de Media y como no había muchas aulas habían hecho con biombos en el patio, que separaban los grados...”
“...cuando se crea el Dto. de Aplicación, porque eran 14 aulas, no había mucho lugar a la tarde, entonces 6to y 7mo trabajaban a la mañana y 1ro a 5to a la tarde”...“ la primera regente¹⁴⁵ era R. de M.... como maestra estaba G. P., P. del T., R. G., D. M., que era mi mamá, P. P.” (Entrevista realizada a M.).

En 1956, se incorporan nuevos planes de estudio a la institución; entre ellos, el plan del Bachillerato del año 1956 N° 6680/56. A partir de este plan se van a ir incorporando otras especializaciones en la rama de los Bachilleratos.

En 1961, y mediante la resolución N° 2848/61, se le asignó al establecimiento el nombre de “Escuela Normal Nacional Regional República de Nicaragua”.

En esta primera parte del recorrido histórico surgen como significativas dos anécdotas que cuentan las entrevistadas por el Prof. Bel; una de ellas en referencia “al guardar las formas” ligado a las estudiantes del Magisterio y, la otra, en relación con la obligatoriedad de usar ciertos textos o realizar ciertos actos en la época del peronismo. A continuación transcribo un breve resumen de esas anécdotas:

“Yo era una de las chicas más grandes, estaba de novia con mi esposo, estuvimos tres años de novio... él era empleado de correo, en el cuarto año yo era novia formal, ya venía a casa y en las vacaciones de cuarto año

¹⁴⁵ Las primeras regentes del Dto. de Aplicación fueron Rosa de Marco, Sra. de Garbarino, Delia Modo, Marta Cavallo, Coca Gra, y, la actual, Marta Mora; hija de Delia Modo.

nosotros nos comprometimos y hice quinto con mi alianza pero no me fuera a ver la señora de G. I. que era la directora que él me esperaba a la salida de la escuela... estaba terminantemente prohibido, digamos por la imagen de la escuela que nosotras de guardapolvo que usábamos pudiéramos andar acompañadas por los chicos” (Entrevista a B. P. realizada por el Prof. Bel, 1999).

“No me gustaba la época en que vivíamos, era el peronismo donde nos exigían, por ejemplo, al dar clases sobre Perón, sobre esto, sobre lo otro, cuando una veía que había cosas más importantes que indicarles eso a los niños...por qué teníamos que leer, por qué los niños tenían que leer La Razón de mi Vida, cuando teníamos otros libros para tocar otros sentimientos...” (...)
“La narradora recuerda que en el velorio de Eva Perón, su hermano, otro maestro llamado P. A. estuvo 15 días en la comisaria por haberse reído accidentalmente, lo que fue tomado como una burla por las autoridades. Fue retirado de la cárcel por el director de la Escuela quien presionó al Comisario planteando que el grado estaba sin Maestro” (Entrevista a S. A. realizada por el Prof. Bel y comentario realizado por Prof. Bel, 1999).

Un episodio, una Escuela, una reparación caballeresca...

El episodio que describo a continuación es un claro ejemplo de la influencia y la confrontación entre política nacional vs regional plasmado en la forma de concebir y gestionar una institución y la intervención de “las fuerzas vivas” en ella. Este hecho, que puede parecer aislado, será un ejemplo ilustrativo de cómo se resuelven las controversias y su utilización para abonar uno de los mitos constitutivos de la Provincia del Neuquén: la confrontación Nación-Provincia o poder central vs poder regional.

Debo señalar que uno de los protagonistas de esta situación estuvo entre los principales gestores/creadores del partido político que gobernará en forma casi ininterrumpida la Provincia del Neuquén: el Movimiento Popular Neuquino.

El acta de la hoja N° 23 del libro de actas de la Escuela de Maestros Regionales de Zapala se inicia con la copia de un telegrama con fecha 22 de julio de 1952, enviado al

Sr. Director General de Enseñanza Técnica Ing. Francisco L. Singer, sobre “Suspensión provisional de Profesores de Historia e Inglés”. Dicho telegrama expresaba:

“A raíz términos agraviantes para miembros Comisión Protectora y esta Dirección contenidos renuncias presentadas profesores López Rouillón y María A. de López que fueron retiradas sin retractarse dispuso suspensión provisional ambos- punto- Solicito destaque brevedad posible inspector fin instruir sumario correspondiente” (Acta Hoja N° 23. Libro de Actas. Escuela de Maestros Regionales de Zapala).

Dicho conflicto tuvo, aparentemente, su inicio en diferencias sobre el manejo del expediente/trámite destinado a ampliaciones o cambios de local de la escuela. El texto de la renuncia decía:

“Me dirijo a la sra. regente haciendo, por la presente, formal renuncia a mi cargo Provisional de la Cátedra de Historia Argentina en 2do año de esa escuela. Las razones que fundan esta decisión extrema radican, muy a pesar mío, en el cariz que ha tomado la solución que pretende dar la sra. regente junto con el Presidente de la Cooperadora, de ese establecimiento, a la sustanciación en información de un expediente relativo a la necesidad de contar con un edificio para el funcionamiento de esa Escuela, conforme a las aspiraciones personales de la señora regente y el señor Presidente de la cooperadora... la solución buscada por usted y el señor Presidente de la cooperadora significarían desplazar lisa y llanamente de sus cargos a funcionarios que conquistaron esas posiciones tras largos años de ejercicio honesto de su profesión.... Tornan insostenible mi presencia en un establecimiento donde se arrogan la potestad de decidir sobre vida, fama y hacienda de los individuos desde que por ese camino se buscan soluciones fáciles, sin importar que el mismo se jalone de dolor, miseria y llanto” (Acta Hoja N° 23. Libro de Actas. Escuela de Maestros Regionales de Zapala).

Los términos utilizados en la renuncia, considerados “insólitos y agraviantes para los señores miembros de la Comisión Protectora y su propia dignidad”, generaron:

“Una derivación que enervó el trámite. El señor Vicepresidente 1º de la Comisión Protectora Coronel D. Lindolfo Meza le planteó al Señor Julio López Rouillón una cuestión caballeresca y otorgó su representación a los señores Tte. Coronel Don Oscar Baldassarre y Don Elías Sapag¹⁴⁶. Este, ante el cariz desagradable que adquirirían los hechos y con el fin de conciliar a las partes ofreció su mediación, obteniendo que el Sr. López Rouillón entrevistara a D. Jorge Pose, Presidente de la aludida Comisión, al Coronel Meza y a la suscrita” (Acta Hoja N° 24-25. Libro de actas. Escuela de Maestros Regionales de Zapala).

Los acuerdos alcanzados prevén el retiro de las renunciaciones o el reemplazo por otras no “agravantes”; esto no ocurrió y, al presentarse ambos docentes tras el período de vacaciones, fueron convocados por la regente, quien les comunicó que mientras no se retractaran de sus dichos no podrían ejercer su función. A continuación, fueron apartados de su cargo hasta tanto se resolviera el sumario. Esta situación llegó a su fin a partir de la siguiente resolución del Director General de Enseñanza Técnica de la Nación enviada, a la Escuela, vía telegrama, con fecha 20/08/1952:

“Señora Directora Escuela de Maestros Regionales Zapala. Proceda dar de baja profesores Julio López Rouillón y María Anderson de López Rouillón designando nuevo personal provisorio condiciones reglamentarias con nota remítense actuaciones. Saluda atte” (Libro de Acta. Hoja N° 26. Escuela de Maestros Regionales de Zapala).

Este acontecimiento puede ser tomado desde dos perspectivas: como una cuestión anecdótica o como un hecho relevante. La segunda perspectiva pone de manifiesto a los protagonistas de una disputa que tuvo como escenario la escuela y como excusa una serie de diferencias en lo administrativo pero que se transformó en una disputa de partidos políticos, esto último, se evidencia en el grado de intervención de la Comisión Protectora en el acontecer de la escuela y cómo esta impulsó la resolución del

¹⁴⁶ Don Elías Sapag fue, junto a su hermano Felipe Sapag, uno de los fundadores del MPN; partido en el que ejerció diversos cargos, el más destacado fue el de Senador de la Nación en reiteradas oportunidades.

conflicto dejando fuera a “los otros” erigiéndose en la defensora de un “deber ser”; siendo que el principal terreno de la controversia se relacionaba con la pertenecía/cercanía o no, de los protagonistas, al gobierno nacional de ese momento.

Esto es, por un lado, solo un ejemplo de la controversia poder central/interior que atravesó muchos aspectos de la construcción del Neuquén como provincia y, por el otro, la pauta de adhesión a una idea de educación muy relacionada con la concepción normalizadora en cuanto a lo que se espera de los sujetos de la educación.

La tercera institución: Instituto de Enseñanza Privado San Martín de los Andes-ISMMA: año 1955- Escuela de Maestros Normales Nacionales: 1960

En el año 1883, llegan a las tierras del Cacique Sayhueque las tropas del Ejército Argentino. En 1898, el General Prudencio Roca designó al Coronel Jorge Juan Rhode para construir el Fuerte Maipú y luego fundar el pueblo a orillas del Lago Lacar. Se toma como fecha de la fundación de San Martín de los Andes el 4 de febrero de 1898. El pueblo estuvo bajo administración militar hasta el año 1907, que pasa a administración civil. Para el año 1911, se designa la primera Comisión de Fomento integrada por José Calderón, Paulino Avella y Carlos Gingins; también se crean la Estafeta Postal, el Juzgado de Paz y las oficinas del Registro Civil (Perata, 2002: 230). Esta localidad se encuentra al sur de la provincia y a 428 Km de la ciudad capital, construida al frente del Lago Lacar y a los pies de la cordillera neuquina, en tierras del Señor del País de las Manzanas, las que fueron cedidas, en parte, al Cacique Abel Curruhuinca.

La primera institución destinada a la formación del Nivel Medio en la localidad de San Martín de los Andes fue el Instituto de Enseñanza Privado “San Martín de los Andes”¹⁴⁷; que se conformó a partir de la gestión de los pobladores de la localidad quienes, liderados por los Sres. Aníbal Ragusi y Alfonso Creide, este último intendente de la localidad, inician la búsqueda de un lugar para funcionar y de los futuros docentes para

¹⁴⁷ La mayor parte de la información que poseemos fue extraída de “El libro de los 100 años” de la localidad de San Martín de los Andes específicamente del artículo escrito por: Manceda- Valentino. También un especial agradecimiento a los Profesores Carreño, Alfieri y Pompei por su colaboración.

la escuela¹⁴⁸. El primer lugar de funcionamiento fue una casilla de madera cedida por Don José Asmar y asentada en la parte posterior del edificio de los Bomberos Voluntarios. En lo que respecta a los docentes y el plan de estudio a transitar, fue decidido por el director de la Escuela Primaria Nacional N° 5 el Sr. Osvaldo Rezzani.

El primer ciclo lectivo se inició en 1955, el primer director fue el Sr. Osvaldo Rezzani (1955) y quienes lo sucedieron en el cargo fueron: Juan Dicembre (1956-1957), la Sra. Effilda Stuart (1958-1976) y cierra el ciclo la Prof. Yolanda Sosa, quien ejerció como directora hasta la fusión del ISSMA con el CPEM N° 13. El sostén económico/administrativo de esta institución estaba en manos de la denominada Comisión Patronal¹⁴⁹, conformada por padres de los alumnos y vecinos de la localidad, como: Aníbal Ragusi, Carlos Labadie, José Asmar, Eugenio Caso, Aquilino López, Florentino Rubilar, Dora F. de Gentile, entre otros.

Los primeros docentes fueron: Juan Dicembre, Homero Campos, Oscar Oronoz, Euclides Campos, Mac Keon, Isabel Palma, Esteban Yerio, Effilda Stuart y Ruth Yerio.

Entre los años 1955 y 1959, los alumnos debían concurrir, primero, a la localidad de Zapala (Escuela de Maestros Normales Regionales) y, luego, a la localidad de Bariloche (Escuela Nacional de Comercio de Bariloche) para rendir las distintas materias que habían cursado en el ISSMA y en calidad de alumnos libres, ya que el instituto funcionaba como Anexo de estas y con el plan de estudio de las Escuelas Nacionales de Comercio.

En 1959, el ISSMA fue adscripto a la Superintendencia de Enseñanza Privada del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación¹⁵⁰; con esta determinación, el Instituto logró independizarse de la Escuela Nacional de Comercio de Bariloche e inició, en 1960,

¹⁴⁸ En el artículo antes mencionado figuran anécdotas muy interesantes relacionadas con la vida del Instituto, tales como: los viajes en “el pulmotor” o el “auto con bisagras” de propiedad de Aníbal Ragusi y que se usaba para el recambio de alumnos y docentes o para los viajes a Zapala y Bariloche a los exámenes libres; el examen del alumno Facundo Quiroga y los gallos que ponían huevos; la exigencia de contar con un esqueleto y un piano para lograr la inscripción definitiva del ISSMA; las obras de teatro, entre otras.

¹⁴⁹ Esta comisión denominada “Patronato” está integrada por padres y docentes. En la mayoría de los casos, los padres oficiaban de docentes con título habilitante o supletorio (Información obtenida en la entrevista a Prof. S. C.).

¹⁵⁰ Esta repartición es la que se encargará de abonar los sueldos a los docentes, el resto del funcionamiento institucional es realizado *ad honorem* por los integrantes del patronato.

el cursado del cuarto año con orientación en Magisterio¹⁵¹; de esta manera, se constituyó en la tercera institución creada durante la administración de los Territorios Nacionales, destinada a dicha formación y la única que lo hará desde la pertenencia al ámbito privado.

La constitución de esta última institución es particular al menos por dos cuestiones: la primera es que lo hace desde el espacio privado, en el que continuó hasta su fusión con el Centro de Enseñanza Provincial N° 13 y, la segunda es que la adopción del plan de estudio de Magisterio nacional lo hace en pleno proceso de provincialización.

En 1961, egresó la primera corte de Maestros Normales Nacionales.¹⁵²

En el año 1962, ocurrieron dos acontecimientos significativos para la institución: el primero fue la mudanza al nuevo edificio que se construyó bajo la administración del Gobernador Provincial Alfredo Asmar y, la segunda, el traslado al mismo edificio de la Escuela Primaria N° 134, que cumplirá con las funciones de Dto. de Aplicación de la Escuela Normal.

Esta carrera tuvo sus últimos egresados en 1969, ya que la institución adhiere a la normativa nacional, que determina el cierre del cursado de las carreras de Magisterio en el ámbito de las Escuelas Medias y no se establece ninguna continuidad en el dictado de esta carrera en el Nivel Terciario, formación que recién se retomará en la localidad con la creación del IFD N° 3.

El ISSMA continuó con sus actividades como Escuela Media con orientación Bachiller hasta su fusión con el CPEM N° 13 en 1979¹⁵³.

Síntesis de este capítulo

Con esta última escuela, se cierra el ciclo de creación de instituciones educativas en el Territorio Nacional; es por ello que la incorporación de las nuevas Instituciones de

¹⁵¹ No pudimos acceder a detalle sobre los planes cursados pero por la información de quienes completan todo el ciclo en la escuela hace suponer que el primer cursado solo contemplaba un Ciclo Básico Comercial; esto puede derivarse de la orientación de las escuelas a las que el ISSMA estaba adscripto y donde los alumnos debían rendir sus exámenes libres.

¹⁵² Los egresados fueron: Gloria Buamscha, Lelia Elormendi, Irma Lagos, Facundo Quiroga, Alba Ragusi, Berta Ragusi, Edith Ragusi y Carlos Ravelo.

¹⁵³ Esta fusión es acordada entre el CPE y el patronato del ISSMA, que pone como condición central para dicha acción el pasaje de todos los docentes del ISSMA a la órbita y dependencia del CPE de la Provincia del Neuquén (Información recabada en la entrevista a la Prof. S. C.).

esta modalidad y nivel se realizó una vez concluida la etapa de provincialización de los territorios y la elección de nuevas autoridades provinciales.

Como un primer análisis de lo desarrollado hasta aquí es posible observar que la construcción de la idea de “país” contribuyó a el aislamiento, tanto geográfico como político, del Territorio Nacional del Neuquén¹⁵⁴ lo que provocó que sus habitantes demandaran por educación; en este sentido se fueron creando, en forma paulatina y en escaso número, las primeras Escuelas Primarias con sólo el cursado de la Educación Elemental.

La primera Escuela que contó con el cursado completo lo hizo a partir del año 1920; cualquier intento de continuar los estudios, tanto primarios como medios, de los habitantes de este Territorio debía ser realizado en otras provincias. Este hecho demuestra la clara distancia entre el discurso universalizante/normalizador y su real puesta en escena. A pesar de esto y, desde el imaginario de “nacionalización”, estos territorios se transformaron en el límite de lo civilizado y en el desafío del mandato civilizador; a esta visión se la debe complejizar con el agregado de que la mayoría de los alumnos que asistían a estas Escuelas Rurales eran miembros de las comunidades originarias y chilenos (Teobaldo, 2011).

Esta realidad generó un espacio de confluencia de múltiples “olvidos y distancias”; entre ellas, la tardía creación de los espacios de formación de maestros, la desvinculación del Territorio Nacional del “Proyecto de País” y la doble “conquista” de la mayoría de los habitantes del Territorio. Digo doble conquista en el sentido de que un número muy importante de los habitantes del territorio pertenecían (y pertenecen) a los pueblos originarios combatidos en tiempos de la “Conquista del Desierto” e invisibilizados por la “cultura dominante” a ser transmitida por el maestro. ¿Conjunción de fortín, escuela y frontera?

La respuesta a este interrogante es afirmativa, ya que la creación de las primeras escuelas siguió la línea de los asentamientos precarios, los fortines y “la frontera” de lo conocido. También la creación de muchos de los IFDs de la provincia siguió esta lógica insertándose en aquellos asentamientos precarios pero ya transformados en localidades.

¹⁵⁴ “La geografía física, las inmensas dimensiones del espacio, la incomunicación provocada por las distancias físicas y mentales, y la falta de medios que la remediara, además de la escasísima densidad demográfica y de la existencia de una población predominantemente rural, fueron la materia prima a partir de la cual se tejió la trama discursiva acerca de la Patagonia: de su espacio, de sus habitantes y de los agentes que debían civilizarla” (Teobaldo, 2011: 143).

En este contexto, los diversos intentos para concretar espacios educativos que completen el Ciclo Primario Elemental y la alternativa de continuar con estudios secundarios estuvieron asociados a gestiones y esfuerzos de la sociedad civil. Esta situación da marco a un inicio institucional similar a las tres primeras Escuelas Secundarias de la región, todas tuvieron sus orígenes en instituciones privadas generadas a partir de iniciativas individuales o comunitarias.

En el caso de la ETON (futura Escuela Nacional de Comercio), la institución precedente fue el Instituto Privado Neuquén (1943); en el caso de la Escuela de Maestros Normales Regionales de Zapala, surgió de la fusión entre la Escuela Técnica Mixta de Oficios Regionales (pública) y el Instituto Secundario Félix San Martín (privado) (1943) y, por último, el Instituto de Enseñanza Privado “San Martín de los Andes” nació por la iniciativa de un grupo de habitantes de la ciudad en 1955, luego fue adscripto a la Superintendencia de Enseñanza Privada del M. de C. y E. de la Nación.

Los escenarios mencionados demuestran cómo, a pesar de que el Sistema Educativo Argentino fue pensado, en su implementación, “desde arriba”, en la conformación de muchas de sus instituciones, al menos en la Patagonia Norte, parte “desde abajo”, de la demanda y el esfuerzo de sus ciudadanos, con una importante ausencia del Estado (Teobaldo- García, 1992; Alliaud, 2007).

Las instituciones educativas mencionadas recién se conformaron como espacios de formación de maestros, en el caso de las dos primeras, en 1951, y, el ISSMA en 1960.

La fecha de creación de las dos primeras escuelas de magisterio es más que significativo ya que se estableció un lapso de diferencia temporal con respecto a la creación de las primeras Escuela Normales del “país visible” de “sólo” 80 años.

Estas creaciones y su forma de conformación ponen en tensión la concepción de universalización y lógica en la constitución del sistema de formación del Magisterio en el país, aportadas por diversas autoras –Puiggrós, 1995; Davini, 1994; Alliaud, 1997- ya que no coinciden en muchas de las cuestiones planteadas como centrales, entre ellas, la temporalidad -80 años después de las creadas en el país “visible”-, la forma de organización-identificación, ya que no surgieron como Escuelas Normales Nacionales sino como anexos -por modificación en sus funciones o adscriptas a otras instituciones-, la disparidad de orientaciones/planes de estudio que adoptaron, las distintas dependencias, entre otras.

De esta forma, los tres espacios de formación del magisterio, dos públicos y uno privado, se concretaron respondiendo a distintas demandas e insertados en contextos geopolíticos diferentes que analizaré a continuación. En este desarrollo, me concentraré en dos¹⁵⁵ de las instituciones ya que se constituyen en paradigmáticas para esta investigación: la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén y la Escuela de Maestros Normales Regionales de Zapala.

Estas instituciones estaban ubicadas en puntos geográficos muy significativos desde el punto de vista de la idiosincrasia provincial; la primera, en Neuquén Capital, que se erige como la capital del territorio y puerta de entrada al mismo con características más ciudadinas; la segunda, en el centro geográfico de la provincia y asumiendo la representación del “sentir” del interior de la provincia, más ligado a la ruralidad; con una fuerte presencia de la sociedad civil y militar en todas sus acciones, tal como los de gestión de las instituciones y el cuasi co-gobierno ejercido por la Comisión Protectora, conformada por los “Notables del Pueblo”. Dos localidades, dos regiones, dos instituciones definidas desde rasgos fundacionales muy profundos en cuanto a lo que representaron para la futura provincia.

Ambas creaciones respondieron a distintos motivos, la Escuela Nacional de Comercio estaba en clara relación con la formación del personal que desempeñaría funciones técnico-administrativas en el Territorio Nacional dentro de la concepción de “habilidades técnicas y disposición para el trabajo” (Alliaud, 2007).

Al incorporarse, en 1947, el Ciclo Básico del Bachillerato Común y luego el Anexo Magisterio, se diversificó la oferta educativa pero continuó como rasgo prevaleciente la orientación Comercial y la formación del magisterio se ubicó en el espacio del Anexo, en tanto espacio secundario atribuido a esta formación, lo que se puede visualizar por la escasa mención en las actas oficiales de la escuela o su referencia, casi siempre realizada desde un segundo plano. Estas cuestiones reaparecerán, entre otras, al momento de “justificar” el cierre de la formación de maestros en esta institución en 1975.

Quien acompañó el reclamo de creación de esta escuela fue la élite capitalina, que buscaba la generación de un espacio educativo que permitiera cursar el nivel

¹⁵⁵ Esta situación se basa en que las dos instituciones educativas seleccionadas dan cuenta de recorridos particulares que “muestran”, desde sus diferentes constituciones, la realidad educativa del Territorio Nacional del Neuquén. Esto no implica desestimar los datos sobre la tercera institución, que son incorporados al momento de analizar los IFDs y su conformación en el correspondiente capítulo.

secundario en la provincia y, de esta forma, habilitar a la continuidad de los estudios. E. (ex directora de la Escuela) también hace referencia a esta situación.

En este sentido, la Escuela de Comercio rompe con la lógica de la Escuela Normal Nacional ya que su actividad central no es la formación de maestros sino que diversifica su oferta y ésta ocupa el lugar de anexa a... cuestión que se inscribe en el marco de la reforma de los planes de estudio (1941), que habilitan un ciclo básico o común y, luego, la elección de la orientación en el ciclo superior, con lo que se incorpora el ciclo superior del Magisterio (Davini, 1998).

En el caso de la Escuela Técnica Mixta de Oficios Regionales de Zapala, fue creada a partir de la demanda de la sociedad civil zapalina compuesta por pequeños productores, comerciantes locales y militares. El pedido se hace en el marco de la creación de las Escuelas Industriales¹⁵⁶, impulsadas por el gobierno peronista (Dussel-Pineau, 1995) en función de dar respuesta a la generación de mano de obra calificada para las distintas necesidades regionales. La localidad de Zapala tiene una ubicación geográfica privilegiada en el entorno provincial, por lo que se constituyó en la punta de riel del tren patagónico y su economía estuvo y está relacionada con las actividades propias del ferrocarril, la minería y la ganadería. Además, es el lugar de confluencia de las rutas nacionales y provinciales, lo que la torna en lugar de paso casi obligado hacia los distintos puntos del interior neuquino.

A pesar de este perfil productivo de la zona, la Escuela Técnica fue reemplazada, en 1951, por la Escuela de Maestros Normales Regionales, a cargo de la dirección quedó la Maestra de Religión y Moral, cuestión que se transforma en una representación de dos situaciones en relación con los contextos: una con el contexto local, ya que se elige una directora que “represente” a la comunidad Zapalina y, la otra, en relación con el contexto nacional que se contempla y exalta la concepción de una escuela pública atravesada por el ideario de nacionalismo y catolicismo (Somoza, 1997).

Por otra parte, debemos considerar que esta escuela está anclada en una comunidad que encarna la ideología del poblador del interior neuquino: la conjunción de

¹⁵⁶ “Sobre la década del 40, este estado peronista lleva a cabo la creación del sistema de Educación Técnica oficial como parte del proceso de construcción de un discurso hegemónico que vino a recoger y articular procesos políticos-culturales más amplios... el modelo desarrollado tomó y reubicó elementos de las prácticas y experiencias previas en una concreción particular en el que pueden leerse retazos obreros, empresariales, desarrollistas, discursos especializados, eclesiócráticos, corporativistas, etc.” (Dussel-Pineau, 1995: 129).

ganaderos, pequeños comerciantes y militares que estuvo presente en muchos de los acontecimientos políticos provinciales.

Si bien la creación del espacio de formación del Magisterio, en ambas escuelas, fue contemporáneo, se pueden observar claras diferencias en la denominación de la carrera, la titulación, las características del cursado y las materias del plan de estudio (ver anexo planes de estudio). Por ejemplo, en el caso de los planes de estudio, en la Escuela Nacional de Comercio se sostuvo el ciclo básico común de Bachillerato, al que se le incorporaron los dos años del ciclo superior de Magisterio, al finalizar el cual se otorgaba el título de Maestras Normales Nacionales. En el caso de la Escuela de Zapala, es posible observar la concepción de “regionalización”¹⁵⁷ en el contenido del plan de estudio ya que se incorporaron, desde los primeros años, materias relacionadas con actividades productivas, muy similares a la Escuela de Artes y Oficios, y divididas según sexo, por ejemplo: Talleres y Trabajos Agrícolas para los varones y Corte y Confección y Cocina para las mujeres. También se incorporó una chacra en las inmediaciones de la escuela para la realización de las prácticas. Los alumnos egresaban con el título de Maestros Normales Regionales.

Es posible interpretar que la adopción de la orientación y el plan de estudio daban cuenta de las distintas perspectivas de las que eran portadoras cada una de las instituciones sobre: los alumnos del Magisterio, las cuestiones de género, la idea de capacitación en relación con el contexto de inserción, ya sea éste urbano o rural, capital o interior y la concepción de enseñanza sobre lo que se debe transmitir al futuro alumno de las Escuelas Primarias definiendo, según su espacio de inserción, al alumno urbano y rural.

En el caso de la concepción de ruralidad, se imponía una idea similar a la de la pampa húmeda cuando, en realidad, la Patagonia se relaciona más con el criancero, el puestero y la trashumancia. De esta forma, se instalaron en el Territorio dos formas distintas de concebir e implementar la formación de los futuros docentes, lo que, sin duda, influyó en la enseñanza a transmitir a los alumnos a su cargo.

¹⁵⁷ Consideramos que la regionalización implica una mirada sobre la enseñanza ligada al quehacer productivo de una determinada zona; cuestión que en este caso es “importada” desde la mirada central ya que se proponen actividades agropecuarias en una zona desértica pero con la misma mirada de la pampa húmeda.

También, y muy ligado a los contextos de creación y primeros años de funcionamiento de ambas escuelas, se destaca la importante influencia de la gestión política nacional de esa época: el gobierno peronista. En el caso de la Escuela de Neuquén¹⁵⁸, se puede leer, en sus libros de actas, las alusiones, por parte del gobierno nacional, al trabajador argentino, a los discursos/directivas sobre la función docentes como formadores de los niños del pueblo, las ideas de Patria y Nacionalismo; el contenido de los Planes Quinquenales, la inclusión del libro de lectura “La razón de mi vida” como obligatorio, entre otros.

La Escuela de Zapala recibió, al momento de su creación, el nombre de Escuela Presidente Juan Domingo Perón y algunas de las disputas internas entre sus fundadores/gestores estuvieron enmarcadas en la pertenencia al Partido Justicialista¹⁵⁹ y sus posibles influencias desde esta esfera en relación con su cercanía a la política Nacional o Provincial. Entre sus gestores/fundadores están el matrimonio Rouillon y Elías Sapag; este último con una amplia participación a nivel comunal y regional desde la impronta del Justicialismo y que, durante la proscripción del peronismo, fue uno de los fundadores del MPN, que dio inicio al peronismo sin Perón¹⁶⁰ en la Provincia del Neuquén. El ejemplo de cómo estas situaciones influyeron en la vida institucional está reflejado en el relato “Un episodio, una Escuela, una reparación caballeresca...”, ya que presenta a los protagonistas en plena actuación.

Como síntesis de algunas cuestiones que atraviesan esta etapa político- educativa en la Nación y, sin dudas, en el Territorio Nacional del Neuquén, quiero recuperar el párrafo que transcribo a continuación sobre aquellas construcciones que marcaron la idea de educación durante los dos primeros períodos del gobierno peronista:

¹⁵⁸ En jornada de trabajo con la Co directora de tesis la Dra. Mirta Teobaldo hace mención que quien ejercía la dirección de la Escuela de Neuquén, la Prof. Parola de Krause cumplía con estas directivas nacionales desde la obligación ya que la misma no pertenecía al gobierno peronista ni acordaba con las ideas de educación propuestas por esta gestión.

¹⁵⁹ “Según el historiador local José Córdoba, esta creación es producto de las gestiones del matrimonio López Rouillon, especialmente de la señora María Enriqueta Anderson de López Rouillon que desempeñó cargos importantes en las filas del peronismo, hasta que en el acto eleccionario del 11 de noviembre de 1951, fue elegida Delegada Nacional por Neuquén, en la Honorable Cámara de Diputados” (Teobaldo, 2000: 78). Es importante recordar que este matrimonio tiene enfrentamientos con la élite Zapalina que terminan con un pedido de duelo y la renuncia del matrimonio a las horas de clase en la institución.

¹⁶⁰ Este concepto lo retomaré más adelante.

“También la educación englobó tres sentidos fuertemente imbricados. En primer lugar, la orientación religiosa, con el establecimiento de la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas públicas... y la creación del profesorado en Moral y Religión. En segundo lugar, la orientación nacionalista, con la incorporación de tradiciones regionales y populares en el curriculum y la incentivación de las prácticas y rituales patrióticos. Finalmente, y sobre todo a partir del 1952, la orientación “peronista”, que buscaba la adhesión al régimen por medio de lecturas laudatorias de Perón y Evita, la obligatoriedad de exhibir sus retratos en las aulas y otros ritos como el minuto de silencio o la portación de luto por la muerte de Eva Perón” (Dussel-Pineau, 1995: 127).

Los detalles mencionados en esta extensa cita se pusieron en evidencia en los libros de actas de ambas escuelas, las relaciones entre sus miembros y en las anécdotas de alumnos y docentes que transitaron por esta época y las posteriores.

Considero que ese período fue un momento histórico muy importante para pensar el rol del Sistema Educativo y la función del Estado como educador en relación con la cooptación de alumnos y docentes. En esta propuesta de Sistema Educativo y de Estado, se puede apreciar otra forma de utilización en función de la generación de identidades ligadas a las concepciones de Patria, nacionalismo, clase trabajadora, Peronismo, entre otras, y lo que implicaba la pertenencia a ellas (Somoza, 1997).

En este sentido, el “aparato escolar” ofrece un excelente mecanismo para llegar a las grandes masas y desde un lugar muy sensible, como era la educación de sus hijos, lo que conlleva, también, la consiguiente participación en grandes actos patrios; en actividades deportivas (juegos intercolegiales masivos), en actividades recreativas, entre otras, acompañadas de una importante propaganda político-partidaria, estrategias características de una forma de ejercicio del gobierno; algunos de los cuales veremos reproducidos en la constitución del MPN y en una particular forma de construcción del poder, sus relaciones y sus efectos sobre los sujetos. En este sentido, y tal como señala Foucault (1979), las relaciones de poder se tornan en modos de acción que no actúan directa e inmediatamente sobre los otros sino sobre sus acciones lo que abre u obtura posibilidades para los sujetos.

Tanto en la escuela de Zapala como la de San Martín de los Andes los primeros años funcionaban con el carácter de anexos a la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén y sus docentes trabajaban *ad honorem*; características que, por un lado, refuerzan la visión de dependencia y subordinación de unas instituciones con respecto a otras, caracterizadas desde el lugar de “anexos” y, por el otro, pone de manifiesto el escaso aporte económico del Estado nacional para fomentar y sostener el Sistema Educativo.

Dentro de esta lógica, se puede observar que, en la creación de las tres instituciones, no surgió como primera instancia la de Escuela Normal Nacional destinada a la formación de maestros sino que lo hicieron en forma posterior, como anexa.

Como última característica, es fundamental señalar que las instituciones predecesoras/fundadoras del subsistema de formación neuquino se constituyeron desde la heterogeneidad en cuanto a demandas, planes de estudios, titulaciones, dependencias, visiones del “ser maestro”, entre otras. Esto ocurre en un territorio muy acotado y con una escasa población; cuestión no menor si hablamos de que tales creaciones serán la base fundacional y, por ende, portadoras de los mandatos fundacionales del subsistema.

Capítulo IV
**La Provincialización y las primeras escuelas provinciales de
formación docente (1958-1969)**

El proceso de provincialización del Neuquén y su relación con el Sistema Educativo

El proceso de provincialización implicó profundos cambios en el contexto político administrativo de la región, es por ello que considero importante realizar una breve descripción de los acontecimientos históricos que concluyeron con la creación de la Provincia del Neuquén y cómo dicho proceso influyó en el desarrollo del Sistema Educativo Provincial.

En 1954, durante la presidencia de Juan D. Perón, se sancionó la Ley Nacional N° 14.315/54, “Ley Orgánica de los Territorios Nacionales”, que organizó y delimitó el espacio que ocupaba cada uno de los Territorios Nacionales y especificó cargos a desempeñar y funciones de las autoridades propuestas en pos de la futura provincialización.

“[A pesar de esto y] En cuanto a la constitución del campo político, los territorios permanecían aún, luego de la sanción de la Ley Sáenz Peña, ajenos a las vicisitudes de la política nacional. El impedimento legal de los pobladores para participar en las elecciones nacionales, como así también la marginación de los mismos en la toma de decisiones respecto de los asuntos de interés comunitario, marcaron las relaciones de la política local, sólo alteradas luego de la sanción de la Constitución de 1949 que establecía la asistencia al Parlamento de dos representantes por territorio, con voz pero sin voto” (Teobaldo- García, 2002: 38).

En 1955, el Congreso Nacional sancionó la Ley N° 14408/55 (promulgada el 28/06/55), que creó las Provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut y Patagonia. Esta ley cambió la función de los gobernadores de los Territorios Nacionales a comisionados nacionales. En el caso del Neuquén, este puesto fue ocupado por Ricardo Herrera (1955-1958) y en Río Negro, por Emilio Berenguer (1955) y el Interventor Tte. Coronel Gualberto Wheeler (1955-1957). Este proceso de provincialización se vio interrumpido hasta el año 1957 por el Golpe de Estado que derrocó al Pte. Juan D. Perón.

En abril de 1957, Aramburu designó como Interventor de los Territorios Nacionales al Arq. Ramos Mejía, quien, entre otras funciones, por Decreto Nacional N° 4.347/57, convocó a elecciones de Convencionales Constituyentes¹⁶¹, quienes tuvieron a su cargo la elaboración y posterior promulgación de las Constituciones Provinciales. La labor de los Convencionales Constituyentes finalizó en diciembre de 1957 con la sanción de las Constituciones Provinciales de Neuquén el 29 de Noviembre de 1957 (enmendada el 20/03/1994 y reformada el 27/03/2006) y de Río Negro el 10 de diciembre de 1957.

A posteriori, se realizó, en las ahora Provincias de Río Negro y Neuquén, en el mes de febrero de 1958, la elección de gobernador, vice, legisladores (provinciales y nacionales) y gobiernos municipales.¹⁶²

La breve reseña que antecede permite observar la escasa representación e influencia que estos Territorios Nacionales tenían en el contexto nacional hasta el año 1958, en que se eligen los primeros representantes, en un número exiguuo, para participar en los espacios de la política a nivel nacional.

Como continuidad del proceso iniciado, en 1958, y con el peronismo proscripto, se realizaron elecciones para autoridades provinciales en ambas provincias.

Los primeros gobernadores de la Provincia del Neuquén fueron: Ángel Edelman 1958-1959; Alfredo Asmar 1959- 1962; Guillermo Villegas 1962-1962; Francisco Ollano 1962-1963 y Felipe Sapag 1963-1966. Este último se encuentra entre los fundadores del MPN.

En el terreno de lo político, debemos recordar que, al estar proscripto el peronismo en todo el país, los candidatos que representaban a dicha fuerza lo hacían en el marco de los denominados partidos Neo Peronistas o Peronismos sin Perón¹⁶³ (Favaro, 1999; Laclau, 2005). Como parte de este proceso, comenzó a constituirse, en la

¹⁶¹ Esta elección es convocada por el Interventor –designado por el Presidente de facto Pedro Aramburu–, el Ing. Carlos Ramos Mejía, a través del Decreto Nacional N° 4.347/57.

¹⁶² Recordemos que estas elecciones se hacen con el Partido Justicialista proscripto, y resultan electos, en las Provincias de Río Negro y Neuquén, los candidatos de la Unión Cívica Radical Intransigente, Don Edgardo Castello, y de la Unión Cívica Radical, Don Ángel Edelman, respectivamente.

¹⁶³ *“Asimismo, en el contexto de la proscripción del Peronismo (1955-1973), surgieron en el ámbito nacional, partidos denominados Neo Peronistas cuyo objetivo fue asumir la representación del Partido Justicialista durante la proscripción, con el compromiso que cuando el problema se solucionara, se disolvían para volver al Peronismo central. Estos nuevos Peronismos se reintegraron al Justicialismo en el contexto de 1973, desaparecieron, se disolvieron o no pudieron permanecer...”* (Favaro, 1999: 3).

provincia del Neuquén, el MPN¹⁶⁴, partido que gobierna desde 1963¹⁶⁵ hasta la actualidad.

Al momento de la provincialización, Neuquén contaba, en todos los ámbitos y niveles, con un incipiente desarrollo en lo político administrativo en Administración General, Salud, Educación, Justicia, entre otros; también con un presupuesto inexistente ya que las partidas destinadas a los Territorios Nacionales eran administradas desde Nación. En cuanto a la producción de los distintos sectores, se relacionaban con la explotación agrícola ganadera comprendida como ganadería extensiva; producción de fruta en los valles, minería y la explotación hidrocarburífera, la última con una fuerte presencia de Nación en su administración, ya que fue uno de los puntos de mayor disputa a lo largo de los años.

En cuanto al Sistema Educativo, contaba con Escuelas Primarias urbanas, rurales y de frontera, con una cobertura muy distinta de las demandas de la población. Se caracterizaban las escuelas del “interior” por su construcción de “barro y coirón”, por lo que se las denomina “Escuelas Rancho”. En el Nivel Medio, existían dos escuelas en Neuquén Capital (Escuela de Comercio y Escuela Técnica) y la Escuela Profesional de Mujeres¹⁶⁶; una en Zapala (Escuela Regional de Maestros Normales) y una en San Martín de los Andes con gestión privada (ISSMA).

¹⁶⁴ “Felipe Sapag junto a Agapito Cortéz Rearte (Neuquén Capital); Alfonso Creide (San Martín de los Andes); Amado Sapag (Zapala); Miguel Ganem (Junín de los Andes) y Emilio Pessino (Chos Malal); todos intendentes Peronistas desplazados por el Golpe de Estado (Revolución Libertadora de 1955), serán quienes, en 1961, darán forma al partido provincial: el Movimiento Popular Neuquino. El lugar de encuentro para la creación del mismo fue la casa de Amado Sapag, en la localidad de Zapala y su primer presidente fue Elías Sapag” (Datos extraídos de la Página oficial de la Municipalidad de Cutral Có).

Este partido tiene una importante relación, desde lo fundacional, con el peronismo y dentro del estatuto y los objetivos del partido se propone: “mejorar el nivel de extrema pobreza y abandono de los pobladores de Neuquén y de la Patagonia, inspirándose en la Justicia Social (Salud, Educación, Trabajo y Vivienda); defender los recursos naturales expoliados por el centralismo porteño...” (Estatuto de Creación del MPN, 1961).

¹⁶⁵ “Surge el 4 de julio en la localidad de Zapala en la Asamblea Provincial Peronista, una nueva fuerza provincial: el Movimiento Popular Neuquino. El acta fundacional da cuenta del compromiso asumido por los presentes de regresar a las filas del peronismo cuando finalice la inhabilitación de la fuerza...” (Favaro, 1995: 145).

¹⁶⁶ La Escuela Profesional de Mujeres dictaba algunas materias del Nivel Primario y otras relacionadas con oficios considerados femeninos; quienes asisten a la misma son alumnos adultos. Muchas de las egresadas de esta institución se incorporarán a la Escuela Primaria como Maestras de actividades especiales denominadas Labores y más adelante Plástica.

Como primera instancia de organización del Sistema Educativo Provincial, en 1961 se conformó, por Ley Provincial N° 242/61, el Consejo Provincial de Educación¹⁶⁷, que tuvo, a lo largo de los años, distinta dependencia, composición en su gobierno y en sus funciones (según el detalle que figura en el pie de página). Si bien el CPE fue creado mediante ley provincial, que da las pautas para su composición, funcionamiento, dependencia, entre otras, no fue puesto en funcionamiento; en su lugar se creó, en 1964, mediante el Decreto N° 0351/64, la Dirección General de Educación de la Provincia de Neuquén, que ejerció sus funciones, según lo planteado en el decreto, “...*hasta tanto se cree el CPE la administración del Sistema Educativo estará en manos de la Dirección General de Educación*” (Firmado: Sapag).

Ésta será la lógica fundacional del Sistema Educativo Neuquino ya que, desde sus inicios y hasta la actualidad, coexisten dos instancias de gestión y conducción de la educación en Neuquén: por un lado, el CPE y, por el otro, la Dirección General de Educación o el Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación, según la denominación del gobierno de turno y cuyos integrantes son nombrados por el Ejecutivo, siguiendo sus líneas político-partidarias-educativas, las que, muchas veces, se contraponen a las generadas en el CPE.

Dentro de esta lógica, ingresaron también las líneas de Proyectos Nacionales o Internacionales, sin bien estas debieron gestionarse e implementarse desde la órbita del CPE, en realidad lo hicieron, y hacen, desde oficinas descentralizadas o unidades ejecutoras culminando, en la mayoría de los casos, en la selección meritocrática/partidaria de quienes dirigen estos espacios, acceden a los cargos, becas o espacios de representación. Varios ejemplos de ello serán abordados en las descripciones de las instituciones.

Cuestión que generó conflictos y “dobles mensajes institucionales” sobre la educación en Neuquén y sus definiciones, e impactó de forma directa en el desarrollo de políticas acordes, ya que este espacio también se fue transformando en un terreno de

¹⁶⁷ Ley N° 042/61 de creación del CPE promulgada por Decreto N° 0010 del 06/11/61 y publicada en el boletín Oficial N° 669 del 02/02/62. Modificada por Ley N° 314 y 356/62 y reglamentada por Decreto N° 572. Modificada por Ley N° 968- 991-1430- 1811/04 aprobando este nuevo texto mediante resolución N° 672 de la Legislatura de la provincia del Neuquén. Estos cambios modifican la dependencia del CPE ya que en la primera instancia era del Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Asuntos Sociales pasando al Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia. También se modifica la composición de los miembros del Cuerpo Colegiado gobierno del CPE; pasando a ser la siguiente: Presidente y Vocales: uno por el Nivel Inicial y Primario, otro por el Nivel Medio y Superior (en cada caso cubierto por representantes del Ejecutivo como por del Gremio) más un vocal por la Comunidad. La composición anterior era de Presidente y dos Vocales por el Ejecutivo.

luchas entre integrantes del mismo partido y, en algunos casos, con la representación gremial.

En cuanto a lo específicamente educativo, en este primer período de gobierno provincial, se inició un proceso de creación de escuelas provinciales en los distintos niveles educativos; en este caso, particularmente desarrollaré la creación de las escuelas secundarias, para luego profundizar en la descripción de aquellas que fueron punto de inserción de los Anexos destinados a la formación de maestros.

Las primeras Escuelas Secundarias provinciales

En 1960, mediante la Ley Provincial N° 182/60, se crearon las primeras Escuelas Secundarias de la Provincia del Neuquén, que fueron distribuidas en distintas localidades de la provincia, en función de dar respuesta a las necesidades de estas comunidades postergadas por años, ya que los egresados de la Escuelas Primarias debían emigrar a la ciudad capital u otras provincias para continuar con sus estudios. El siguiente cuadro es una sinopsis de las Escuelas, su denominación y los nombres de los firmantes del decreto de creación:

Escuela Provincial de Comercio N° 1	Localidad de Centenario- 17/04/60.
Escuela Provincial de Comercio N° 2	Localidad de Neuquén- 18/04/60.
Escuela Provincial de Comercio N° 3	Localidad de Zapala- 19/04/60.
Escuela Provincial de Bellas Artes	Localidad de Neuquén- 22/04/60.
Escuela Provincial Profesional de Mujeres N° 1	Localidad de Cutral Có- 23/04/60
Creadas por Decreto N° 0487- 13/04/60. Firmado Asmar (gobernador) y Cavilla (Ministro de Asuntos Sociales)	
Escuela Provincial de Comercio N° 4 Creada por Decreto Provincial N° 668. Firman: ídem.	Localidad de Chos Malal- 27/05/60.
Escuela Provincial de Comercio N° 5 Creada por Decreto Provincial N° 645 Firman: Sapag-Flores.	Localidad de Las Lajas- 11/03/64.
Escuela Provincial de Comercio N° 6	Localidad de Cutral Có- 05/05/65.

Creada por Decreto N° 1063. Firman: Sapag-Flores.	
Escuela Provincial de Comercio N° 7 Creada por Decreto N° 377. Firman: Sapag-Flores.	Localidad de Junín de los Andes- 17/01/66.

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

En los considerandos del decreto de creación es posible leer las siguientes justificaciones para la puesta en marcha de dichas Escuelas:

“...Que es de imperiosa necesidad facilitar los estudios a los jóvenes de toda la provincia y por lo tanto es urgente habilitar los establecimientos educacionales suficientes para permitir los cursos secundarios y especiales;

...Que específicamente se solucionan no sólo problemas relacionados con la enseñanza, sino con la economía familiar;

...Que la radicación de escuelas en los lugares donde el alumno reside, mantiene firmes, unidos y sólidos los vínculos del hogar, al no provocar el desplazamiento, a veces a larga distancia, de los jóvenes:

...Que es ya una premisa indiscutible la necesidad de que los estudios sean completados con una mayor capacitación de tipo intermedio;

...Que se cumple con el espíritu de la Constitución Provincial, porque el propósito de la inmediata habilitación de estas escuelas es de ampliar los conocimientos con un ciclo básico para luego orientar hacia las distintas especializaciones de capacitación, secundarias, técnicas y universitarias...”

(Decreto N° 487/60 del Poder Ejecutivo de la Provincia del Neuquén).

También, se observa la necesidad de generar, en el mismo lugar de asentamiento de los futuros estudiantes, un lugar para continuar y completar sus estudios con el objetivo de, por un lado, sostener la economía familiar, y, por el otro, de propiciar los vínculos ligados al poblamiento de la región. Señalando, como orientación principal, la de cubrir el dictado del Ciclo Básico de Educación Media como forma de habilitar el tránsito a otras especializaciones.

Estas argumentaciones alentaron nuevas perspectivas en cuanto a las políticas de desarrollo de la Provincia, en tanto generadoras de recursos para la cobertura de los cargos previstos en la incipiente administración pública provincial.

En consecuencia se presentó un proyecto de Provincia, en lo educativo, que se asoció a los lineamientos de las reformas educativas de los años 40, en las que se habilitaba, para el Nivel Medio, el cursado del Ciclo Común que posibilita la apertura de futuras orientaciones (Davini, 1998).

Este impulso inicial se vio interrumpido por un nuevo golpe de Estado en 1962, que derrocó a Arturo Frondizi y asumió el gobierno su segundo en la sucesión del mando: José María Guido. Golpe que tuvo como trasfondo el triunfo de los peronismos sin Perón en las elecciones a gobernador de la mayoría de las provincias -10 de las 14 provincias con elecciones- (Favaro, 1995) incluyendo la que nos ocupa. En Neuquén, el MPN tuvo su primera participación en una elección teniendo como candidato a gobernador a Felipe Sapag. El partido triunfó en las elecciones de 1962, pero debido al golpe de Estado no puede asumir sus funciones. En 1963, se realizó un nuevo llamado a elecciones, el peronismo continuaba proscripto, por ello se presentaron y volvieron a ganar en la mayoría de las provincias, los Neo Peronismos. Neuquén no fue la excepción con el triunfo del MPN y la asunción de Sapag a su primer mandato como gobernador, lo que daba cuenta del inicio de una nueva realidad política.

La asunción del primer gobierno del MPN se dio en un contexto internacional regido por la "Alianza para el progreso", firmada por los países latinoamericanos en función de avanzar hacia políticas que tuvieran el desarrollo como principal meta y en relación con las pautas fijadas por los organismos internacionales. En el caso particular de la educación, se crea el Consejo Nacional de Desarrollo, que tiene amplia relación/dependencia con la UNESCO en lo que se refiere a la implementación de políticas educativas en América Latina. De esta forma, surgen dos vertientes de un mismo discurso: el Desarrollismo¹⁶⁸ y el Tecnocratismo¹⁶⁹, la mayor diferencia estriba en

¹⁶⁸ *"El desarrollismo construyó sus formulaciones alrededor de las ideas de cambio, progreso, movilidad social. Apoyado en la fe en el desarrollo y el crecimiento sin límites, conservó la dimensión teleológica acerca de la actividad social, en general, y educativa en particular"* (Southwell, 1997: 121).

¹⁶⁹ *"El tecnocratismo se centró en un sentido de desarrollo, movilidad, cambio, progreso más restringido posicionado en el control a través de la planificación, donde se operaba a través de*

que en el segundo cobra mayor preponderancia el planeamiento en desmedro de las ideas de progreso y desarrollo.

A partir de este contexto es que el gobierno provincial incorporó, para su primera gestión, la idea de planificación para el desarrollo con la intención de dotar, a una provincia claramente relegada, de los servicios básicos en cuanto a salud, educación, justicia y desarrollo productivo, entre otras cosas. Con este fin, se creó el Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo (COPADE), organismo que inició su accionar en 1964 y se mantiene hasta la fecha.¹⁷⁰

Durante el primer gobierno de Felipe Sapag-MPN, se avanzó en la construcción de escuelas primarias, que permitieron erradicar las denominadas “escuelas rancho”, que habían sido creadas/construidas en el período del Territorio Nacional. En este sentido, una de las entrevistadas comenta:

“En el primer gobierno de Felipe Sapag inaugurábamos una escuela cada 15 días, por ejemplo en Zapala el Intendente Amado Sapag tenía un director de obra que era una joya... ellos eran los que comandaban toda la parte del interior...la Nación decía, sí, en Neuquén tenemos 140 Escuelas Primarias y así decían los informes... el techo de carrizo y las paredes de coirón, eran ranchos...Felipe Sapag lo primero que dijo abajo con todas las escuelas rancho y se construyeron las escuela con habitación para el maestro, cocina, todo...” (Entrevista realizada a F.¹⁷¹, 2011).

Además, y dentro de sus principales funciones, podemos mencionar: la generación de un Plan Vial Provincial, un Plan Educativo (erradicación de escuelas rancho, creación de escuelas de los distintos niveles, trabajo sobre el analfabetismo,

diagnósticos altamente estandarizados, implementación del planeamiento estratégico y la propuesta de soluciones técnicas como garantías de transformación.” Southwell, 1997:122.

¹⁷⁰ Sus fundadores fueron: Ing. Pedro Salvatori, Dr. Gregorio Moreno y Ing. Silvio Tosello. “...en esta etapa del COPADE ya existía el convencimiento que había que transformar la riqueza de la provincia convirtiéndola en renovable, frente a la posibilidad de agotamiento del potencial petrolero”. Y esa transformación debía producirse a través de la agricultura, el desarrollo de las zonas de regadío, la actividad minera, el turismo, la producción de energía hidroeléctrica y eólica, siempre apoyado en la asistencia técnica y financiera del Consejo Federal de Inversiones (Sitio Oficial COPADE, 2015).

¹⁷¹ La Prof. F. se desempeñó como la primera directora de la Escuela Provincial de Comercio N° 4 de Chos Malal, como directora de Nivel Medio y Superior, como presidenta del CPE, entre otros cargos.

entre otras), Plan general de Viviendas, Plan de Salud; entre las primera, a las que seguían el Plan Turístico Provincial y la creación de Empresas Públicas Provinciales como: la Corporación Forestal Neuquina (CORFONE), la Corporación Minera del Neuquén (CORMINE) y Artesanías Neuquinas S.E., a las que se le sumará, recién en 2003, la Ley de Promoción Industrial y, cerrando el ciclo, en el 2008, con la creación de la Empresa Gas y Petróleo del Neuquén S.A. Esta última creación podría considerarse como un retorno a la fuente principal de financiamiento de la economía neuquina, por tanto, pondría en tensión los reales resultados del plan de desarrollo pensado al crear el COPADE y la sustitución de la dependencia de los recursos no renovables.

Éste es el contexto de un desarrollismo muy particular, ya que dicho proyecto está pensado sólo desde la omnipresencia del Estado/proveedor y no como Estado facilitador/generador de desarrollo con base a lo industrial y la correspondiente generación de empleos en este sector. Por ende, el Estado pasa a ser el protagonista principal del “desarrollo” en cuanto “proveedor” de lo ausente en relación con las necesidades de la población.

Esta perspectiva genera un Estado que centraliza el poder de lo que acontece en la provincia y sus habitantes, lo que se transforma en un rasgo que definirá la actuación del MPN a lo largo de sus más de 50 años de permanencia en el poder.

Es relevante señalar que, pese al proceso de provincialización del Territorio Nacional del Neuquén, persisten espacios territoriales administrados por Nación, uno de ellos es el denominado “Octógono fiscal”¹⁷² de Plaza Huincul, en el que se crearon, en 1965, dos instituciones educativas secundarias: la Escuela Nacional de Comercio y la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 (Teobaldo- García, 2000). Las escuelas fueron gestionadas por la comunidad de Plaza Huincul ante Nación como una forma de dar respuesta a las necesidades educativas de sus hijos. Se transfirieron, junto con las demás instituciones educativas nacionales, en 1992, momento en que pasaron a denominarse Centro de Enseñanza Media N° 58 y Escuela Provincial de Enseñanza Técnica N° 10, respectivamente.

¹⁷² Este “Octógono fiscal” está relacionado con el pozo de petróleo N° 1 perforado en la región; al encontrar petróleo se establece un octógono fiscal que dependerá directamente de la administración de Nación hasta la transferencia, en los años 70, a la provincia del Neuquén. De allí la creación de Escuelas nacionales en este espacio (Teobaldo- García, 2000).

Esta forma de funcionamiento de la comunidad de Plaza Huincul marca una clara separación con los habitantes del pueblo contiguo, que es Cutral Có; ya que los primeros tenían una relación directa con Nación, lo que les permitía satisfacer rápidamente sus reclamos en el contexto de una YPF floreciente; los otros debían esperar la lenta respuesta provincial. Un nuevo ejemplo de las controversias Nación-Provincia en cuanto al manejo de los recursos, los tiempos de respuesta a las demandas; situación que pone de manifiesto la pertenencia o no a un a un determinado espacio de decisión. De este mismo espacio geográfico (Cutral Có) surgieron muchos de los integrantes del partido político provincial.

Si bien no se corresponde con la línea de Creación de los IFDs, debo señalar que en 1965 se creó, a instancias del Poder Ejecutivo Provincial, la Universidad Provincial del Neuquén, que tuvo como primer espacio de funcionamiento la Escuela Primaria N° 201 y luego se trasladó al actual asentamiento, un terreno de 107 hectáreas cedido por la Municipalidad. Las primeras carreras que se dictaron fueron: en el área de Cs. de la Educación: Profesorado en Matemática, Castellano y Literatura, Geografía, Física, Química, Historia y Cs. Naturales; también las carreras de: Administración, Turismo, Geología y Minería, entre otras.

En 1971 y en el marco del Plan Taquini, se decidió la creación de la Universidad Nacional del Comahue, que resultó de la fusión de la Universidad Provincial del Neuquén y otros Institutos Universitarios de la región. En 1972, inició el primer ciclo lectivo esta nueva Institución educativa.

En el mismo año, se creó la Facultad de Ciencias de la Educación ubicada en la ciudad de Cipolletti, Provincia de Río Negro, ciudad que está separa de Neuquén Capital solo por el río homónimo. El 1 de julio de ese año se inició del dictado de los Profesorados de Jardín de Infantes, de Nivel Primario y de Ciencias de la Educación; a estos se le incorporó, en 1984, la carrera de Licenciatura en Cs. de la Educación y, en los últimos años, la Licenciatura en Psicología.

La UNCo-FaCE se constituyó en otra alternativa para el cursado de las carreras de Magisterio en la región.

La creación de las Escuelas Normales de la Provincia

En lo que se refiere específicamente a la formación del Magisterio, y tal como lo mencionaba más arriba, algunas de las Escuelas Medias creadas en la Provincia sirvieron de base a los Anexos Magisterio o se transformaron en Escuela Normales Provinciales; a continuación iniciaré una primera aproximación descriptiva de éstas.

La Escuela Provincial de Comercio N° 4 de Chos Malal: 1960 - Escuela Normal de Maestros con Orientación Rural: 1964-1969

La localidad de Chos Malal está ubicada en el norte de la Provincia del Neuquén a 395 Km de la ciudad Capital. Fue fundada en 1887 por el Gobernador del Territorio Nacional Manuel Olascoaga¹⁷³; desde su fundación funcionó como capital de territorio. En 1904, dicha capital fue trasladada a su actual emplazamiento en la Ciudad del Neuquén. Su nombre proviene de la lengua mapuche y significa: *chod-* amarillo, *malal-* corral. Corral amarillo dados los cerros de este color que rodean al asentamiento.

Se encuentra emplazada en el departamento del mismo nombre, del cual es cabecera, en el noroeste de la provincia del Neuquén. Se conecta a través de las Rutas Nacionales 22 y 40 con la zona cuyana y patagónica. Está a 130 km. del límite con Mendoza. Tiene una superficie de 80 km².

¹⁷³ “En la unión de los ríos Curi Leuvú con el Río Neuquén, el 10 de mayo de 1879 el Coronel Napoleón Uriburu levantó un fuerte al que denominó IV División, al amparo del mismo fue fundado el 4 de agosto de 1887, por el Coronel Manuel Olascoaga, el pueblo de Chos Malal y declarado Capital del Territorio del Neuquén. En 1904 fue trasladada la capital del territorio a la zona de la Confluencia y la localidad pierde el asentamiento de autoridades provinciales, administrativas y judiciales, el retiro del regimiento e incluso del correo” (Perata, 2002: 88).



Fuente: libro histórico Escuela Normal Provincial de Chos Malal, Coronel Olascoaga¹⁷⁴

Es difícil separar los pasos que se siguieron para conformar la Escuela Normal de Maestros con Orientación Rural de la Ciudad de Chos Malal de algunos de sus protagonistas; es por ello que en esta instancia abordaré cómo se fue desarrollando su historia a partir de, por un lado, su fundación, qué instituciones la precedieron y cuáles continuaron su trayectoria en el espacio de la formación del Magisterio y, por el otro, los datos de dos de las docentes que tuvieron una relación intensa con esta escuela y una importante participación en el desarrollo del Sistema Educativo de la provincia del Neuquén desde los distintos lugares que ocuparon. Son ellas la Prof. Goransky¹⁷⁵, primera directora de la Escuela de Comercio N° 4 de Chos Malal, supervisora y presidenta del CPE, y la Prof. Nieto, docente, directora de la Escuela de Maestros

¹⁷⁴ El contenido de las ilustraciones y su posible significado serán analizados más adelante.

¹⁷⁵ La Prof. Goransky llega a Neuquén (Capital) en 1960 proveniente de la ciudad de Rosario, en donde estudio el profesorado en Letras en el Instituto del Profesorado Dr. Nicolás Avellaneda. La Prof. Nieto llega a la provincia del Neuquén en 1965 (Chos Malal) proveniente de La Rioja, en donde se recibió de Maestra Normal Nacional y luego sigue sus estudios en un Instituto del Profesorado de la ciudad de Córdoba y egresa como Profesora Especializada en Castellano, Literatura y Latín.

Normales de Chos Malal y primera supervisora de Nivel Superior de la Provincia del Neuquén.

Situaciones y protagonistas que enmarcan lo que fue la creación del primer espacio de formación del magisterio provincial en Neuquén (recién constituida como Provincia) y la implementación de las políticas educativas correspondientes a esta nueva jurisdicción provincial.

Muchas de los acontecimientos que menciono al referirme a esta institución en particular también influyeron en las demás escuelas del subsistema, por ejemplo: cambios de planes, normativas sobre funcionamiento institucional, dependencia, formas de gobierno, otras.

Es a partir de las diversas gestiones de integrantes de la comunidad de Chos Malal que se creó, mediante Decreto N° 668/ 60 del 10 de junio de 1960, la Escuela de Comercio N° 4 de la localidad, Dentro de los considerandos rescatamos las siguientes frases:

“...Que la radicación de las escuelas en los lugares donde el alumnado reside soluciona problemas no sólo relacionados con la enseñanza, sino con la economía familiar...”

...Que es propósito del actual gobierno fomentar y ampliar los conocimientos de nuestros jóvenes a fin de que completen sus estudios primarios con los conocimientos de un ciclo básico que luego los oriente hacia las distintas especializaciones de capacitación, secundarias, técnicas y universitarias.”

“Se considera como fecha de fundación de dicho establecimiento el día 27 de mayo de 1960, a partir del cual se habilitó y comenzó a funcionar, con una división correspondiente al primer año de estudios” (Firmado: Vice Gobernador y Ministro de Asuntos Sociales: Cavilla).

Dicha institución, según consta en el libro histórico, fue inaugurada el día 27 de mayo de 1960 estando presentes en dicho acto: *“Autoridades civiles, militares y eclesiásticas de la localidad, la Sra. Directora G. de S., profesores, alumnos y vecinos”*.¹⁷⁶

La directora recordaba, a propósito del evento:

“El día que había que inaugurar esperábamos la llegada de todos, de los ministros, pero hizo frío y nevó, no vino nadie... estaba toda la gente emocionada, emocionada porque hasta ese momento los chicos que querían estudiar tenían que venir al valle, a Zapala...” (Entrevista realizada a F.).



Fuente: libro histórico Escuela Normal Provincial de Chos Malal, Página inicial.

La escuela comenzó a funcionar en un edificio cedido por el Sr. Ramón Ojeda; que se encontraba ubicado sobre la calle Gral. Lavalle entre las calles 25 de mayo y Sarmiento. Contaba con un salón, una habitación destinada a la dirección, baño y patio (Hoja N° 7 Libro histórico).

¹⁷⁶ Libro histórico de la Escuela Normal de Chos Malal: Acta N° 1- Acta de Fundación.

“La escuela era una casa vieja, no digo semiderruida pero no muy construida, era muy vieja la casa...yo instalé la Dirección en lo que había sido la cocina, porque había una sala grande donde habían puesto los asientos que les prestó la Escuela 15, un armario, pizarrones, había dos o tres pizarrones... entonces la Dirección la instalé en la cocina porque tenía piso de cemento” (Entrevista realizada a F.¹⁷⁷).

Estas primeras instituciones educativas comenzaron a funcionar sin un presupuesto educativo acorde, con los primeros indicios de organización en cuanto a los nombramientos y formas de pagos a los docentes, que cobraban horas cátedras con los mismos montos que Nación, pero sin el plus por antigüedad o zona y, fundamentalmente, sin una organización académica que los respalde. A partir de ello fue que se realizaron, como forma de organizar estas instituciones, los primeros programas¹⁷⁸ y reglamentos que se pusieron en vigencia en las Escuelas de Comercio de la Provincia.

Los primeros docentes de la Escuela de Comercio N° 4 no contaban, en la mayoría de los casos, con el título específico para la materia que dictaban, ya que era muy difícil cubrir la oferta con personas de la zona. Esta realidad llevó a que algunos de los espacios se cubrieran con maestras, profesionales de la localidad y con la cobertura de múltiples espacios por parte de algunos docentes. También se observaba la presencia de matrimonios docentes en función.

Los primeros docentes de esta institución fueron: Gladys Pessino, (Matemática), Fenny Goransky (directora, Castellano, Historia, Geografía, Inglés); Clara Liptak

¹⁷⁷ La misma entrevistada cuenta una anécdota sobre su llegada a Chos Malal y el cruce del río: “Y no te conté lo principal había que llegar a Chos Malal... que nos trajeron, para buscar y vi por primera vez en mi vida una maroma, yo no sabía que era una maroma y no quería subir era una balsa que tiene a los costados los cables... que hay un hombre de un lado y un hombre del otro que tiran de los cables...y es fuerte porque ahí entra el vehículo y entra todo, pero yo no quería entrar, nunca había visto...”

¹⁷⁸ “Lo primero que hice es hacer una especie de Reglamento de las secundarias que sirviera para las 4 escuelas; un Reglamento para Escuelas Secundarias y luego, muy sencillo, lo que hice compré en una librería los Programas, en esa época los programas de las escuelas se vendían en las librerías...voy a la librería y vendían los programas de primer año, de segundo...” (Entrevista realizada a F.).

(Caligrafía y Dibujo)¹⁷⁹, Benjamín Sitzerman (Cs. Biológicas), Godoberto Fernández (Contabilidad); Jacobo Nasif (Educación Física); Laura Álvarez (Educ. Democrática) y Enriqueta de Abadie (Preceptora). Inició sus actividades con un número de 29 alumnos oriundos de la zona e hijos de Gendarmes del asentamiento vecino.

El primer plan de estudio de la institución se correspondió con el equivalente al de Perito Mercantil vigente en Nación y constaba de dos ciclos: el primero, ciclo básico de tres años, y un segundo ciclo, de dos años, ligado a una orientación.

En 1961, la escuela se cambió al edificio situado entre las calles Sarmiento y Gral. Roca, propiedad del Sr. Natalio Estrin. Este lugar era más amplio que el anterior y contaba con: dos aulas, salón de actos, secretaría, dirección, biblioteca, depósito, baño y patio. (Libro Histórico Hoja N° 13). En 1966, la escuela se muda a un nuevo local situado entre las calles 25 de mayo y Belgrano.

Durante el primer año de funcionamiento, la escuela recibió diversas visitas que dejaron su opinión favorable sobre la institución en el libro histórico, entre ellos: Nicasio Cavilla (Ministro de Asuntos Sociales), Héctor Cámpora (Subsecretario de Asuntos Sociales), Jaime De Nevares (Obispo de Neuquén). En 1963 recibió, entre otras visitas, la del Ministro de Educación y Asuntos Sociales Estanislao Flores y del Sr. Director General de Educación¹⁸⁰ Guillermo Usero.

¹⁷⁹ Autora de los dibujos que acompañan la descripción de esta escuela y que están realizados en el libro histórico.

¹⁸⁰ Recordemos que esta dirección General de educación es creada por el Decreto N° 351 del 10 de enero de 1964 hasta tanto se constituya el CPE.



Fuente: Libro histórico Escuela Normal Provincial de Chos Malal. Visita del Obispo De Nevares a la escuela.

En 1962¹⁸¹, quien ejerciera como la primera directora fue convocada en Neuquén capital por las autoridades provinciales para desempeñar una función similar a la de Inspectora de Escuelas Secundarias encargada de la Supervisión¹⁸².

Como parte de su función, se produce el reordenamiento de las Escuelas Secundarias: se decidió continuar con la Orientación Comercial. Al respecto, comenta:

“...directamente iba y decía, escribía la Resolución, que tenía que firmar el Ministro, la escribía yo con otra máquina... escribía los decretos para que

¹⁸¹ A partir de 1961 y hasta 1972, que es el año en que se conforma el Consejo Federal de Educación, la provincia recibía la visita de inspectores del Nivel Medio del Ministerio de Nación.

¹⁸² En esta función escribe y hace circular por las Escuelas Medias un documento llamado “La disciplina en la escuela”, en el que define los tipos de disciplina y la forma natural de disciplina “**Nuestro Ideal de Disciplina es una condensación de conductas que se adapten a un Orden de Trabajo y la Suma de Lealtades que armonicen en ideales coincidentes y generosos. Es un Ajuste de Sentimientos Dispares a un Objetivo Singular**” (Prof. G. de S. Inspección de Enseñanza Media, Técnica y Especial. Neuquén, 1964).

firmara el Gobernador, entonces digo, vamos a hacer Comerciales así los chicos no tienen que rendir (equivalencias por los pases) nada, por eso fueron Escuelas Comerciales” (Entrevista realizada a F.).

Hasta 1962, la dirección de la escuela de Chos Malal fue ejercida por dos directoras; a partir 1963 se suscitaron conflictos internos con respecto a quién debía ocupar el cargo vacante de directora, lo que implicó la intervención de la Escuela por parte de Dirección General de Educación. En este puesto, se designó a Miguel Villeco (1963), Vicente Pascuarelli (1964) y Juan Ruiz (1965). En este último año, se llamó a concurso para la cobertura de dicho cargo, ingresó la Prof. Nilda Nieto¹⁸³, y, en 1966, se incorporó, en el cargo de vicedirectora, la Sra. María Teresa Martínez (de Alé); ambas ejercen estos cargos hasta 1970.

En el transcurso de 1963, se definió un nuevo perfil para la escuela de Comercio; en este sentido la entrevistada aporta el siguiente comentario:

“Pucha, en Chos Malal tenemos lugar, podemos tener una chacrita cerca de la Escuela y deberíamos tener una Escuela Normal y eso sí que lo hice yo. Puse dos materias en el programa que no tenían las otras Escuelas Nacionales; una se llamaba Educación para la Salud y otra se llamaba Sociología Rural... una chacra hermosa¹⁸⁴, trabajada muy bien” (Entrevista realizada a F.).

En cuanto al accionar de la escuela, sus características y el contexto, la Prof. Nieto plantea lo siguiente:

¹⁸³ Según lo relatado por las entrevistadas, este conflicto tuvo su origen en la intención de cubrir el cargo vacante de directora con la hija de un diputado provincial, lo que generó presentaciones legales que dan lugar a las intervenciones y al posterior llamado a concurso. En este acontecimiento es importante ver la influencia que ejercían las autoridades/ personalidades del pueblo en la elección de la Dirección de la Escuela, tales como los dos o tres comerciantes más grandes de la zona, el Intendente, el Jefe del Ejército o, en este caso, el Jefe de Gendarmería, y el Gerente del Banco. La Prof. Nieto es la séptima directora de la escuela; el Jefe de Gendarmería no va a los actos de la escuela mientras ella la dirige, manda a un subalterno.

¹⁸⁴ Según el libro histórico, este terreno estaba ubicado al noroeste de la chacra 24 y fue cedido por la Municipalidad local a partir de las gestiones de la Directora, Prof. Nieto.

“En el año 1965 en Chos Malal caía una nevada y quedábamos aislados por mucho tiempo... y estas eran las condiciones y estas habrán sido el proyecto, la visión de aquella gente que manejaba la educación en la Provincia en aquel momento, de formar Maestros para esta zona, donde... el maestro que venía que eran casi todos de San Luis” (Entrevista a N.¹⁸⁵ realizada por el Prof. Bel, 1999).

Esta determinación modificó la denominación y función de la escuela, la que a partir de 1964 pasó a llamarse Escuela Normal de Maestros; posteriormente se le incorporó la orientación Especialización Rural. El plan de estudio con el que se rigió es el que estaba en vigencia para las Escuelas Normales Regionales del resto del país, como el de la vecina escuela de la localidad de Zapala, con el agregado de las materias mencionadas por la entrevistada.

Según consta en el Acta N° 22 del Libro Histórico, el Interventor de la Escuela, el Escribano Juan Ruiz, presentó una propuesta a los docentes que desempeñaban sus funciones en la Escuela de Comercio N° 4, tendiente a reestructurar sus horas cátedras/materias, lo que fue aceptado y los docentes fueron puestos en funciones.

En 1965, egresaron los primeros Maestros Normales Provinciales, que cursaron sus estudios en una escuela creada en la Provincia del Neuquén.¹⁸⁶ Las dos promociones siguientes (1966 y 1967) egresaron con el título de Maestros Normales Nacionales y las promociones de los años 1968 y 1969 lo hicieron con el título de Maestros Normales Provinciales con Especialización Rural; los próximos egresados, con un cursado de 5 años en el Nivel Medio, salieron con el título de Bachilleres con Orientación Pedagógica (1970) y, *a posteriori*, Bachilleres Comunes.

También en 1965 se incorporó el Departamento de Aplicación, a cargo de un regente; el primero fue el Sr. Ventura Ramón Rosales. En 1966, se creó el primer Jardín de Infantes en coincidencia con el aniversario de la localidad.

La Comisión Cooperadora, creada en 1964, desempeñó un rol muy importante en la tramitación de arreglos del edificio, compra de libros y otras necesidades de la escuela.

¹⁸⁵ La Prof. N. se desempeñó, entre otros cargos como directora de la Escuela provincial de Comercio N° 4, primera supervisora del Nivel Superior y jefa de supervisores.

¹⁸⁶ Los primeros egresados fueron: Néstor Acuña, Néstor Álvarez, Hernán Gutiérrez, Marcelo Liptak, Rosa Olate, María Paineman, Elvira Rebolledo, Norma Rodríguez, Mario Rodríguez, Ramona Segovia, Noemí Urrutibehety

La información de su funcionamiento consta en el libro de dicha cooperadora, que tiene registros hasta el recambio de comisión en 1967. Algo similar aconteció con el Libro Histórico, que tiene registros hasta 1973, pero a diferencia del libro de la cooperadora esta interrupción tiene una explicación: la jubilación de quien dibujaba y registraba.

Esta última situación está escenificada en el primer dibujo del libro histórico que figura a continuación. Las imágenes fueron realizadas por la Prof. Clara Liptak; cada una de ellas abría algunas de las conmemoraciones o visitas realizadas en la escuela: la primera imagen de este apartado es un retrato del Coronel Olascoaga fundador de Chos Malal; la segunda es la primera página del Libro Histórico con la representación de la Imagen del torreón del antiguo fuerte de la IV división que tuvo su asiento en la localidad y la diosa de la sabiduría; la tercera imagen que recuerda la visita del Obispo De Nevares; la cuarta (que es la que está a continuación) “marca” el fin de este tipo de registro en el Libro Histórico al jubilarse la autora; la quinta conmemora el día del maestro en un “especial” ámbito rural y la sexta, séptima, octava y novena muestran “escenas” de la vida diaria de la Escuela de Maestros Normales con orientación Rural, en la que se observa la impronta de las acciones ejercidas por cada uno de los alumnos en relación con su “especialización” y, fundamentalmente, su género. Imagen que expresa la división del plan de estudio y sus materias según sexo y con una orientación rural relacionada con la pampa húmeda y no con la región.

Imágenes portadoras de una idea de educación de maestro, de alumno y de la función de la escuela/ maestro como espacios de civilización.



Fuente: Libro histórico Escuela Normal Provincial de Chos Malal. Se jubila la docente que dibujaba y registraba en el libro.



Fuente: Libro histórico Escuela Normal Provincial de Chos Malal. Ilustración correspondiente al día del maestro.





Fuente: Libro histórico Escuela Normal Provincial de Chos Malal. Cuatro ilustraciones de la vida escolar con los estudiantes que realizan diversas actividades.

La Escuela Provincial de Comercio N° 6 de Cutral Có: año 1965 - Escuela Normal de Maestros: años 1968-1969

La localidad de Cutral Có se encuentra en el centro de la Provincia del Neuquén a 107 km de la ciudad capital. Según la información que se presenta en el texto *“Neuquén y sus municipios”* (Perata, 2002), en 1930 comenzaron las obras de exploración y explotación de petróleo en Neuquén. A partir de esta situación, el por entonces administrador de Yacimientos Petrolíferos Fiscales desalojó a las familias ubicadas en Laguna Colorada y La Aguada, ya que estos espacios se transformaron en reserva fiscal¹⁸⁷. Estos pobladores desplazados dieron origen a un nuevo asentamiento que se llamó, en sus primeros momentos, “Barrio Peligroso”.

Cuando se realizó su fundación formal, en 1933, se lo denominó “Pueblo Nuevo”, más tarde se lo llamó Cutral Có¹⁸⁸; luego “Eva Perón” y, por último, se retornó a la segunda denominación: Cutral Có. En 1936, se creó la Comisión de Fomento, entre sus autoridades podemos mencionar a: Gerardo Gerez, Elías Sapag (padre del dos veces Gobernador de la provincia, Jorge Sapag), Julio Vendramini, Roberto Robles y Ernesto Geimonat.

Esta localidad, junto con la de Plaza Huincul, forma hoy un conglomerado urbano sin separación salvo una virtual línea demarcatoria. Años atrás no era así ya que Plaza Huincul estaba inmersa en el Octógono Fiscal que rodeaba al primer pozo de exploración de YPF, que tenía relación directa -en lo administrativo y organizativo- con Buenos Aires. Esto significó que tuviera acceso a servicios de salud y educación¹⁸⁹ antes que Cutral Có, siempre ligada al desarrollo de YPF. Recién en 1966 se firma el acta que reconoce a Plaza Huincul como parte de la Provincia del Neuquén.

¹⁸⁷ “El 17 de febrero de 1916 se comenzaron con los primeros trabajos de perforación... en octubre de 1918, cuando se pinchó la primer napa petrolífera que originó la explotación petrolífera y un repentino poblamiento de la zona. El Poder Ejecutivo Nacional, al año siguiente, dictó un decreto que disponía una zona de reserva de 7854 hectáreas teniendo como centro el Pozo N° 1.” (Perata, 2002: 208). Espacio que se conocerá como el Octógono Fiscal que rodea al pozo uno; lugar de asentamiento de la hoy denominada localidad de Plaza Huincul.

¹⁸⁸ Toponimia que en mapuche significa: *cüchral*: fuego y *co*: agua, en referencia al líquido que brota en algunos lugares de la zona y que es, en realidad, petróleo (Perata, 2002).

¹⁸⁹ Tales como la Escuela Nacional de Enseñanza Técnica N° 1 y la Escuela Nacional de Comercio.

El día 5 de Mayo de 1965, el gobernador de la provincia del Neuquén, Felipe Sapag, firmó el Decreto N° 1063/65 de creación de la Escuela Provincial de Comercio N° 6 de la localidad de Cutral Có. Entre los considerandos se puede leer:

“Que la promoción anual del Nivel Primario y la matrícula escolar inicial, en constante aumento, fundamentan legítimamente, esta antigua aspiración de sus habitantes...Que es derecho de la población, obtener las condiciones para una mejor tutela -en una Escuela Secundaria local- en contribución al sano desarrollo de la personalidad de sus adolescentes... que así entiende el Gobierno asegurar una educación popular que conduzca a la Provincia al goce de una vida digna en la convivencia democrática, eliminando la injusticia, la miseria y la incultura..”

En estos considerandos se observa, por primera y única vez, la referencia a *“una Educación Popular que conduzca al goce de una vida digna... eliminando la injusticia, miseria e incultura”*. No son proclamas ajenas al MPN y, probablemente, el contexto del “Barrio Peligroso” o “Eva Perón” o “Cutral Có” como pueblo relegado con respecto a su vecino Plaza Huincul, fuera el inspirador de este deseo de reparación por parte de las autoridades provinciales, que, además, eran originarias de este pueblo.

La escuela se creó a través de la solicitud de políticos y padres de la comunidad con influencia en el partido provincial por diversos motivos, uno de los más importantes fue la no admisión de alumnos repitentes de 1er año en la Escuela Nacional de Comercio de Plaza Huincul. Así lo manifiestan algunos de los entrevistados:

“Eran repitentes que no tenía lugar en primer año... y esos mismos chicos con los que en el 65, provenientes de Plaza Huincul se inicia el Centro 6”
(Entrevista realizada a M.¹⁹⁰, 2011).

“Eran los Repitentes de la escuela Nacional de Comercio de Plaza Huincul, así nace, son oriundos de Cutral Có... son los repetidores, por eso digamos

¹⁹⁰ El Prof. M se desempeñó como profesor y vice director de la Escuela Normal de Cutral Có, como supervisor del Nivel Medio y como Vocal del CPE por el ejecutivo, entre otras.

que eran grupos como marginados... que no los recibe la Escuela Nacional de Comercio, tiene otro estatus” (Entrevista realizada a L¹⁹¹, 2011).

Este inicio fundacional de la escuela fue portador de una cuestión muy presente en cuanto a la pertenecía a una u otra localidad: Plaza Huincul y su relación con Nación y Cutral Có ligado a la provincia y en sus orígenes como “Barrio Peligroso”.

El primer lugar de funcionamiento de la Escuela N° 6 coincidió con el de las ya fundadas EPET N° 1 “Margarita Salinas de Páez” y la Escuela Profesional de Mujeres. Comenzó a operar con el ciclo básico correspondiente al plan de estudio de las Escuelas de Comercio y funcionó en el turno diurno.¹⁹² Sus primeras directoras fueron: la Sra. Cristina Pfaff¹⁹³ (secretaria a cargo de la Dirección) y la primera directora interina, la Prof. Beatriz C. Soldati (1966-1967).

En el transcurso de los primeros años se produjeron tres recambios en la dirección y el avance de una propuesta a ser implementada en el segundo ciclo del Nivel Medio; esto es, la incorporación, como Anexo –en el año 1968–, del cursado del segundo ciclo como ciclo del Magisterio. Esta propuesta llevó a la consulta sobre planes de estudio y su forma de implementación.

“Las autoridades del CPE que ese momento eran la Sra. Blanca Tirachini y la Sra. Teresa Arriaga de Valero buscaron el asesoramiento de una especialista de la Universidad del Sur... Aidé Bioca, que fue la que orientó a L. y al personal en adaptar los Planes de Estudio...” (Entrevista realizada a M.).

El plan escogido fue el mismo que estaba en vigencia en las Escuelas Normales Nacionales, lo que implicaba el cursado de dos años en el segundo ciclo y, al finalizar, se obtenía el título de Maestros Normales Nacionales.

¹⁹¹ La Prof. L. se desempeñó como profesora y directora de la Escuela Normal de Cutral Có, entre otras.

¹⁹² Es muy escasa la documentación a la que pudimos acceder en el CPEM N° 6, pese a haber tenido varios contactos con sus directivos actuales; estos nos referencia la falta de registro de la experiencia que mencionábamos; a partir de ello hacemos una reconstrucción de los relatos de los entrevistados y del material recuperado.

¹⁹³ Egresada de la Escuela Nacional de Comercio, acepta la dirección por pedido de los padres de los estudiantes: *“que quede claro, que si no hubiera sido por ellos el Centro 6 no existiría”* (Entrevista realizada a M.).

Entre los primeros docentes de la institución se encontraban: Claudia Soldati, Mario Gercek, Lily Muñoz, Mirta Quintana, Sra. Denodi, Mercedes Persal, Sr. Pellín, Elena Valasina, Margarita Farías, entre otros, quienes se fueron incorporando en el transcurso de los primeros años de funcionamiento. En sus inicios, la mayoría de los docentes no contaba con título específico, cuestión que se fue revirtiendo con el transcurso del tiempo. En el mientras tanto, estos espacios fueron cubiertos por profesionales de otras ramas y por maestras.

La primera conducción de la institución estuvo ejercida por una dirección a la que se le sumó, en forma posterior, la vicedirección y la regencia del Dto. de Aplicación. La escuela tenía mucha relación con la comunidad y con su empresa central, YPF, de la que provenían algunos docentes y la mayoría de los alumnos.

En 1969, mediante la Resolución N° 060/69 de la Dirección General de Educación, se creó el Dto. de Aplicación dependiente de la Escuela Normal de Cutral Có, a cargo de una regente, con ocho secciones de grado. La primera regente fue Celia Paesano. Este Departamento funcionó en la denominada “Escuelita de Boca” que había sido donada por este Club a la localidad.

“Yo no sé si por gestión del Intendente o por el gobierno provincial se logró la donación del Club Boca Junior, una pequeña bombonera, una Escuelita de Boca... que se transformó en el Departamento de Aplicación de el Anexo Magisterio del 6” (Entrevista realizada a M.).

En 1969 egresó la primera y única promoción de Maestros Normales, ya que la experiencia cerró su ciclo.¹⁹⁴ La mayoría de ellos logró una inmediata inserción en el medio, dada la amplia demanda de docentes¹⁹⁵; otros eligieron continuar estudios superiores o incorporarse al trabajo en YPF.

¹⁹⁴ Los primeros egresados fueron: Alicia Báez, Mario Bastos, María Basoalto, Nora Campos, Hilda Colletti, Amanda Chandia, María Choy, Dora Dequelli, Rosa De La Cruz, Mirta Farías, Carlos Hernández, Blanca Hodola, Nora Las, Norma Maldonado, Emilia Mansilla, Cristina Mansilla, Víctor Puel, Selva Riquelme, María Sabatter, Mirta Sepúlveda, Irma Trujillo, Lidia Sáez, Margarita Dómina.

¹⁹⁵ En este sentido uno de los entrevistados manifiesta: *“Tanto L. como yo trajimos muchos maestros porque nos pedían... en mi pueblo natal en Macías, cuando se enteraban que venía, yo sabía que al día siguiente... yo tenía ahí egresados de alguna de las Escuelas Entrerrianas cercanas a mi pueblo que estaban esperándome a ver qué les podía conseguir”* (Entrevista realizada a M.).

La experiencia del Anexo Normal de la Escuela de Comercio N° 6 se cerró tras esta primera promoción. En lo que respecta a la Escuela Media, continuó su funcionamiento con el ciclo básico y las orientaciones de: Bachilleres Pedagógicos (1era promoción 1970); Bachilleres en Letras (1era promoción 1971); Peritos Mercantiles (1era promoción 1973); Peritos Mercantiles con Especialidad Auxiliares de Administración (1era promoción 1977) y Bachilleres con Orientación Docente (1era promoción 1979).

Quienes se desempeñaron como directivos y docentes de esta Escuela Normal, ambos oriundos de la Provincia de Entre Ríos y egresados de Escuelas Normales de esa provincia, plantean su mirada sobre el cierre de la experiencia y, con ello, el fin de una época.

“No olvidemos que ya entramos en la época de Onganía, desaparecen las Escuelas Normales, y se crean los Institutos de Formación Docente...”
(Entrevista realizada a M.).

“Se cierra por dos años, es la historia, ahí terminan las Escuela Normales, lo que conocemos como Escuela Normal se termina...se perdió toda la visión de la Escuela Normal que tenía originalmente, bueno, las viejas Escuelas Normales digamos,... esto del Departamento de Aplicación, de la visión integrada de la secundaria, bueno, todo lo que era una...” (Entrevista realizada a L.).

El cierre de esta experiencia se relacionó con los procesos de modificación de los planes de estudio y el lugar de desarrollo de las carreras de formación del Magisterio, que salen de la órbita de las Escuelas Medias y sus Anexos Escuelas Normales. Lo particular es que en este caso no se estableció una continuidad, tal lo acontecido en el caso del ISFD N° 2 de Chos Malal, sino que planteó un *impasse* y la creación de una nueva institución.

Síntesis de este capítulo

En este período se inició el proceso que llevó a la conformación de la Provincia del Neuquén, con ello se avanzó en cuestiones significativas que permitieron dotarla de un marco legal que regulase su funcionamiento.

En este proceso se siguieron algunos de los aspectos señalados como parámetros para la constitución de los Estados modernos (Puiggrós, 1995; Tenti Fanfani, 2001), entre ellos, la promulgación de una Constitución Provincial, la elección de las autoridades y la conformación de entes de desarrollo –enmarcados en la lógica desarrollista de los 60-. En lo que no se sigue la misma lógica nacional es en la Ley de Educación Provincial y en la creación del correspondiente Ministerio de Educación. En su defecto, se escogió la creación del CPE como órgano rector de la educación y la adscripción a leyes nacionales de educación.

Ambas situaciones tuvieron una importante incidencia en la conformación del Sistema Educativo, por un lado, con la vacancia de leyes y disposiciones que reglamentaran el funcionamiento institucional –fundamentalmente en Educación Media– cuestión que es suplida, tal lo planteado por una de las entrevistadas, con reglamentaciones propias o tomadas de otras jurisdicciones; por el otro, la conformación del CPE plantea un ejercicio más democrático y representativo en la planificación y ejecución de las políticas educativas, lo que desafiaba la idea de poder centralizado del MPN. Considero que esta es la razón fundamental para que el real funcionamiento de este órgano tuviera que esperar muchos años y, en su reemplazo, se creara la Dirección General de Educación con dependencia directa del ejecutivo.

En lo que respecta, específicamente, al subsistema de formación del magisterio, se conformaron las dos primeras Escuelas Normales Provinciales y, si bien las dos instituciones se crearon en distinta época y a partir de demandas diferenciadas, es posible tomar como objeto de análisis algunas de las situaciones que operaron al interior de ellas.

a) La Escuela de Chos Malal cambió su denominación de Escuela de Comercio a Escuela Normal de Maestros sin suscribirse a la categoría de Anexa sino que se constituyó con todos los requisitos de una Escuela Normal destinada a ese solo fin. La Escuela de Cutral Có funcionaba como Anexo de la Escuela de Comercio N° 6 (esta situación se repitió en los IFDs creados hasta 1985) y diversificó su oferta abriendo la carrera de Magisterio (a término).

b) La Escuela Normal de Chos Malal retomó el plan de estudio nacional vigente con las mismas características de la Escuela de Maestros Normales Regionales de Zapala, plan en el que la idea de lo Regional estaba relacionada con la producción agrícola y la ruralidad. En el libro histórico de esta escuela –ver imágenes incorporadas más arriba-, está reflejada la “idea de ruralidad” que se pretendía transmitir y, tal como lo planteaba al describir la Escuela Regional de Zapala, se desconocía el contenido de lo rural en su zona de inserción. Esta situación, que aquí aparece como particular, se va a repetir en los planes de estudio del magisterio neuquino con una muy escasa presencia de la ruralidad y sus características.

Otra de las cuestiones que atravesaba el plan de estudio, al igual que en la Escuela de Zapala, era la división de materias según el sexo al cursar “lo productivo” para los varones, reservando para las mujeres las tareas ligadas al hogar: Economía Doméstica, Zurcido, Lavado, Planchado, entre otras. Esto venía a reforzar la división de roles y a ligar el trabajo de la maestra con el de la mujer/ama de casa; lo que agrega a la construcción de un rol de educador netamente femenino y barato, la cristalización y estigmatización del rol asignado a la mujer.¹⁹⁶

En el caso de la Escuela de Cutral Có, retomó el plan nacional vigente similar al de la Escuela Nacional de Comercio de Neuquén, que contaba con un ciclo básico común y dos años del ciclo superior de magisterio. En el plan figura la materia “Economía Doméstica” y la cursan los estudiantes de ambos sexos.

Es mi hipótesis, a partir de lo obtenido en el análisis de ambas instituciones, que las distintas motivaciones respecto de la creación de una y otra radica en lo siguiente:

La Escuela de Chos Malal se relacionó con la idea del avance de la civilización en cuanto a la ocupación de un espacio territorial “ganado” al otro; en este sentido, me refiero a que esta escuela se creó en el mismo lugar por el que ingresó el ejército durante la Conquista. No menos importante es la carga simbólica que significó el hecho de funcionar en el antiguo edificio donde se instaló la primera gobernación de la capital del Territorio. Recordemos que el dibujo que abre el libro histórico de esta escuela representa la ima-

¹⁹⁶ “Para realizar una tarea eminentemente educadora se considera a la mujer “mejor dotada” que el hombre...Así como en el seno familiar la mujer aparece más directamente comprometida en la educación de los hijos, en la esfera escolar se ocupará de tareas similares.” (Alliaud, 2007: 112).

gen del Gral. Olascoaga, quien estuvo al mando de las tropas y creó la capital del territorio en este lugar.

Además, la modificación de la orientación de la Escuela de Comercio de Chos Malal fue una determinación de su primera directora, la Prof. Goransky, quien, en forma posterior, desarrolló múltiples funciones en relación con el Sistema Educativo Neuquino y la política del MPN. Por otra parte, pero en la misma lógica, un amplio número de docentes/directivos de esta escuela, ocuparon cargos directivos en el CPE, en los IFDs o en la Escuela Provincial de Magisterio, marco fundacional de lo que considero una trama de docentes/funcionarios que desarrollaron sus funciones en relación con la continuidad de ciertas tradiciones fundantes en una estrecha vinculación con el partido político provincial.

La Escuela de Cutral Có se crea, según los datos aportados por los entrevistados, para dar respuesta a los alumnos repitentes que no podían continuar en la Escuela Nacional de Comercio de Plaza Huincul¹⁹⁷; a partir de lo cual se le posibilita a un grupo de jóvenes la continuidad de sus estudios.

Esta creación torna visible una tensión que se repetirá a través de los años entre “Nación-YPF-Octógono Fiscal-Plaza Huincul-Escuela Nacional de Comercio” vs “Provincia-Barrio Peligroso-Cutral Có-Escuela Provincial de Maestros Normales”; confrontación que forma parte del mito fundacional del MPN: Neuquén fue la “provincia postergada por Nación”.

El análisis de la creación de las dos primeras escuelas destinadas a la formación del Magisterio en la provincia pone de manifiesto distintas ideas sobre el “ser docente”, concepciones, orígenes y respuestas ante las demandas.

Esta lógica no es ajena a lo que ocurrió en el Territorio Nacional, ya que las instituciones resultantes adoptan dos orientaciones distintas, en cuanto a la formación de maestros, recuperando las diferencias existentes entre ellas. Esto pone de manifiesto la continuidad de diferencias en la formación de docentes, sin justificación aparente, dando origen a distintas concepciones en una jurisdicción con escaso desarrollo y, aparentemente, sin criterios unificados.

¹⁹⁷Un dato significativo es que a esta escuela asisten los hijos de funcionarios y personal jerárquico de YPF, de allí la dificultad para aceptar la “repitencia” de los alumnos.

No es un dato menor ya que las instituciones mencionadas, al ser las primeras, se transformaron en “portadoras” de mandatos sobre un “deber ser” institucional que, considero, marcó improntas a seguir por las instituciones que se crearon posteriormente y, con ello, en la conformación del subsistema del Magisterio neuquino.

Capítulo V

La Terciarización y el cambio de Nivel de las escuelas Normales durante el gobierno de facto (1969-1973)

El proceso de terciarización y su contexto

En el año 1966 se produjo un nuevo golpe de Estado que derrocó a Arturo Illia y tomó el gobierno el Gral. Juan C. Onganía. Esto significó que, como en golpes anteriores, docentes quedaran cesantes en sus cargos y que la organización de las instituciones, tanto nacionales como provinciales, se vieran seriamente afectadas.

En cuanto a lo referido a la formación del Magisterio, comenzaron, a partir de 1968 (Davini, 2004), la implementación de una serie de reformas que influyeron de manera significativa, tanto en los planes de estudio, como en el lugar de funcionamiento, la dependencia y la organización de las instituciones a cargo de dicha formación; reformas de las que la Provincia no estuvo al margen.

Como parte del proceso iniciado por el nuevo gobierno militar, se produjo la modificación en el por entonces Ministerio de Educación Nacional, “rebajado” a Secretaría de Estado de Cultura y Educación (Puiggrós, 1997). Estas modificaciones vinieron de la mano de intelectuales relacionados con la Pedagogía Liberal Espiritualista de la que Juan Mantovani¹⁹⁸ era uno de los principales defensores. La visión que aportaron a la educación tenía una conjunción entre el modelo tecnocrático, el funcionalismo y la educación católica ligada a fines trascendentes. De esta forma se instaló, nuevamente, la vieja disputa sobre las funciones del Estado y de la Iglesia en cuanto a los objetivos perseguidos por la educación.

En este contexto, se propició, de la mano del Ministro de Educación José María Astigueta¹⁹⁹, la reforma educativa a nivel nacional en el marco de una llamada “*Ley Federal de Educación*” (Puiggrós, 1997) la que modificó de manera importante la constitución del Sistema Educativo vigente hasta el momento ya que incorporó, entre otras cuestiones, la idea de función supletoria del Estado en cuestiones de Educación, la

¹⁹⁸ “Mantovani se interesaba por la existencia que se encamina hacia la trascendencia, reside en la historia y es la forma radical de la existencia metafísica...Así que Mantovani pudo enfrentarse con esa didáctica que pretendía saldar el dislocamiento producido en sus textos, pero no resistió la fuerza de la teoría del planeamiento emitida por los organismos internacionales. Desde esa debilidad del espiritualismo liberal los discípulos de Mantovani se deslizaron hacia el funcionalismo” (Puiggrós, 1997: 36-37).

¹⁹⁹ Astigueta es “un representante del sector privado confesional más conservador, acompañado por el filósofo católico José María Cravero y la Prof. María Arsenia Tula” (Puiggrós, 1997: 54). Esta última docente será asesora para la creación de los dos primeros IFDs de la provincia del Neuquén y luego en la implementación del plan de estudio N° 040.

reestructuración del Sistema Educativo pensado en Niveles²⁰⁰ y Ciclos y un primer esbozo de la enseñanza por Áreas.

Si bien, ante la insistente resistencia de los sectores gremiales, (Kaufmann- Doval, 2000), esta reforma es suspendida a partir de 1971, quedaron instaladas modificaciones, disputas e ideas de educación que persistirán y serán retomadas y profundizadas en las reformas implementadas durante la dictadura que se iniciará en 1976.

Hasta ese momento, las Escuelas Normales desarrollaban su formación en el espacio de las Escuelas Secundarias regidas por las normativas emitidas durante la Presidencia de R. Castillo, que planteaba, a partir del proyecto presentado por el Ministro de Educación G. Rothe, un ciclo básico para el Bachillerato Nacional, para el Magisterio y las Escuelas Comerciales. Este ciclo básico era de tres años de duración, y se estableció la diferenciación por especializaciones a partir del cuarto año de estudios; con lo que se completaba un cursado total de cinco años (Reforma de 1941).

En 1968, se aprobaron diversas reformas al Sistema Educativo Nacional (Agostino, 2009). En lo que se refiere específicamente a la formación del magisterio mediante el Decreto N° 8051/68 y la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 1111/68 del 21/11/68- se suprimió la inscripción en el primer año del Ciclo Magisterio de las Escuelas Normales y se dispuso que la formación docente para el Nivel Primario se cumpliera dentro del Nivel Terciario o Superior²⁰¹.

“Visto que el mejoramiento de la educación pública en todos los niveles y modalidades es un objeto prioritario del gobierno de la Revolución Argentina, como surge de sus documentos fundamentales. Que el actual plan de estudios del ciclo del Magisterio ya no es apto para proporcionar esa formación atento al desarrollo de las Ciencias de la Educación y a las exigencias de la escuela moderna. Que, por todo lo dicho ut supra, se impone la inmediata supresión del actual plan del Magisterio y, en consecuencia, ha de proveerse a la implementación de otras modalidades de nivel medio en las escuelas y secciones normales...” (Decreto N° 8051/68 del Ministerio de Educación de la Nación).

²⁰⁰ Los niveles contemplados por esta propuesta serían: Preelemental, Elemental, Intermedio, Medio y Superior no Universitario.

²⁰¹ Fuente: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Buenos Aires, 1979.

Mediante el Decreto N° 8051 del 1/12/68, se suprimió el Ciclo del Magisterio y se estableció la creación y el funcionamiento del Bachillerato con Orientación Pedagógica; este decreto fue modificado por el Decreto N° 8465/69 que suprimió, a partir del año escolar de 1970, el Bachillerato con Orientación Pedagógica recientemente creado.

En el mismo año, mediante el Decreto N° 1301/69, se delega al Ministro de Educación *“la facultad de aprobar con carácter transitorio, los planes de estudio que se implementarían en forma provisional como consecuencia de la reforma aludida”*.

En 1970, se crearon, mediante las resoluciones N° 2321 y 2779, los Institutos de Enseñanza Superior Docente, cuyas carreras tendrían dos años de duración y en el Nivel Terciario:

“Visto los proyectos de plan de estudios para la carrera de Profesor de Nivel Elemental y de estructura y organización de los Institutos Superiores de Formación Docente... Resuelve: aprobar con carácter experimental el plan de estudios de la carrera de Profesor de Nivel Elemental...”

En los anexos de esta Resolución N° 2321/70, se establecieron, por ejemplo, en el Anexo I, la duración del plan de estudio (tenía una duración de dos años e incluía la Residencia de un cuatrimestre en una escuela elemental), las materias a cursar, sus contenidos y, en el Anexo II, las referencias a las estructuras de los ISFD en cuanto a alumnos, designación de autoridades, personal docente, régimen de enseñanza, otras.

El contenido de este segundo anexo fue presentado como el nuevo Reglamento de funcionamiento de los ISFD. Es a partir de este Anexo que, desde la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, se emite la Disposición Interna N° 275/71, que considera:

“La necesidad de complementar las normas contenidas en ella (haciendo referencia a la Resolución N° 2321/70) así como algunas del reglamento Orgánico aprobado por el Decreto 4205/57 con el fin de adecuarlas a las necesidades emergentes de la reciente puesta en marcha del Profesorado de Nivel Elemental...Dispone: aprobar las normas sobre funcionamiento de los Profesorados de Nivel Elemental...”

En la Resolución N° 2779/70 se establece lo siguiente:

“...crear los Institutos Superiores de Formación Docente, con la carrera de Profesor de Nivel Elemental, que se enumera en el anexo I. dichos establecimientos funcionarán en los edificios de las Escuelas Normales, Colegios Nacionales o Escuelas de Comercio, con sección Normal Anexa...”

En el Anexo I de esta Resolución, se publicó la creación, para la provincia del Neuquén, de los Profesorados de Nivel Elemental en donde ya funcionaban los cursos de Magisterio: Escuela Nacional de Comercio “Gral. San Martín” y Escuela Nacional de Maestros Normales Regionales “República de Nicaragua”.

Hasta este momento, la reforma planteada significó romper con una lógica de casi 100 años, en la que la formación de Maestros se realizaba en el espacio de las Escuelas Normales (Davini, 1998; Southwell, 2002), con la misma forma de organización, su reglamentación y los planes de estudios acotados al cursado de los cinco años.

La reforma planteaba el cursado por fuera de las Escuelas Normales y, fundamentalmente, una nueva forma de organización regida por el Reglamento de los IFDs que abrió las puertas a nuevas formas de dependencia administrativo / pedagógica, nuevas formas de conducción, de ingreso de los docentes, entre otras, lo que forzó una actualización del Estatuto del Docente²⁰² ya que éste no contempla esta conformación.

En los considerandos del Decreto N° 8051/68, se incorporaba al debate el estar *“atento al desarrollo de las Ciencias de la Educación y a las exigencias de la escuela moderna...”*, poniendo en evidencia la apertura a otras miradas sobre la formación docente en un contexto de desarrollismo en lo económico, tecnicismo en relación con la función docente y durante la administración política de una dictadura militar.

En 1971 se publica, según la Resolución N° 2848/71, *“...que el plan que actualmente se aplica en ellos requiere un replanteo, en particular en lo que se refiere a metodología y práctica de la enseñanza y a la adaptación regional....”*, por lo que se

²⁰² Cuando el estatuto del Docente se aprueba, la formación de Maestros se realizaba solo en las Escuelas Normales; de allí que la normativa quede desfasada al modificarse el Nivel y los alcances del cursado de la carrera de magisterio.

resolvió, entre otras cosas, constituir un grupo de evaluación del plan vigente para generar propuestas de modificación.

El 1972 implicó una importante modificación de lo trabajado en función de la reforma, ya que, a partir de la Resolución N° 496/72 del Ministerio de Educación de la Nación, complementada por la Resolución Ministerial N° 774/73, se retorna a la idea de la Escuela Normal como el espacio de la formación del magisterio, desde lo cual se expresa:

“Que la Escuela Normal como institución educativa ha jugado en nuestro país un papel de profundo arraigo popular y que todo se le debe la formación de muchas generaciones de mujeres argentinas....Que el clima de trabajo, respeto, orden y responsabilidad propia de la escuela normal resulta particularmente apto para que en él se formen los maestros primarios.... Que por las razones antedichas y otras este ministerio ha considerado con favorable disposición el pedido de reimplantar la formación del maestro en el nivel secundario, pero al mismo tiempo no puede dejar de reconocer que la evolución habida en las ciencias de la educación no permite satisfacer seriamente los requisitos de la carrera de magisterio si se pretende cumplirla íntegramente en dicho nivel...”

Es desde esta mirada -y con la información presentada por la comisión evaluadora del Plan de Profesor de Nivel Elemental- que, a partir de 1973 y mediante la Resolución N° 287/73 del M.E.N.²⁰³, se aprobó el nuevo plan sugerido por la comisión evaluadora. En esa resolución se especifica, por ejemplo:

“...que el mencionado plan de estudios, de cuatro años de duración, prevé para los dos primeros que constituyen un primer período, su integración con los dos últimos años del Bachillerato.... Que el segundo período, también de dos años de duración, que se desarrollará totalmente en el Nivel Terciario con las características y exigencias propias de éste... ofrece una formación profesional seria...”

²⁰³ Desde ahora: M.E. de la N.: Ministerio de Educación de la Nación.

Como así también se enunciaron los objetivos del plan y algunas consideraciones sobre las características del cursado.

Si bien, esta situación significó un retorno, en los primeros años de cursado, de la carrera del Magisterio al secundario, no hubo retroceso en el proceso de terciarización ya iniciado. Es decir, se avanzó hacia la concreción de un nuevo Nivel en el Sistema Educativo: el Nivel Terciario, por lo que la reforma emprendida cerró el proceso de la Escuelas Normales Nacionales y Provinciales, tal como lo señalaba en párrafos precedentes, y su exclusividad en la formación de maestros para el Nivel Primario.

En 1974 y mediante la Resolución Ministerial N° 274/74 del M.E. de la N., se aprobó el plan de estudio para los Institutos Superiores de Profesorado de Enseñanza Preescolar. El mismo tenía una duración de dos años y un cuatrimestre y se dictaba en los mismos espacios en los que se cursaba el Profesorado Elemental.

Estas reformas, modificaciones, avances y retrocesos tuvieron clara incidencia en el funcionamiento de los Sistemas Educativos provinciales.

El impacto que los cambios políticos y educativos tuvieron en el Sistema Educativo neuquino no fue menor. En él se produjo la intervención de la Dirección General de Educación; la primera en el mes de agosto de 1966 (quedó a cargo de dicha Dirección la Sra. Blanca C. Pozzo Ardizzi de Tirachini, quien fue puesta en funciones por el Comisionado Federal). La segunda intervención fue en marzo de 1970 (se nombró como interventor al Sr. Carlos H. Esteves, puesto en función por el Sr. F. Sapag).

En este contexto, debo mencionar dos acontecimientos que considero muy relevantes pero que no desarrollaré en profundidad ya que, si bien contextualizan la investigación, no tienen relación directa con la temática abordada.

El primero: en 1970 fue designado como Gobernador / Interventor de facto en la Provincia el Sr. Felipe Sapag, en el marco del gobierno de Onganía y Levingston. El contexto provincial²⁰⁴ era de mucha tensión social; la mencionada designación²⁰⁵, vino

²⁰⁴ Recordemos que en estos años, diciembre de 1964-febrero de 1970, se produce, en cercanías de la capital del Neuquén (80 km.), una importante huelga de trabajadores en el espacio de construcción de la presa hidroeléctrica del Complejo Chocón-Cerros Colorados. Dicha huelga llevará el nombre de "Choconazo" y se realizó en plena dictadura de Onganía. En ella los obreros reclamaban, entre otras cosas: reconocimiento de los delegados electos democráticamente a la UOCRA, mejores salario y condiciones laborales. A este espacio confluyen obreros de los gremios combativos, curas obreros y quienes se ofrecen como mediadores: el Obispo de Neuquén, Jaime

acompañada, en el plano educativo, del nombramiento del nuevo interventor en la DGE y la convocatoria a la Prof. G. para asumir la “Supervisión” de dicho Sistema desde el rol de Directora General de Enseñanza Media, Técnica y Especial de la Provincia.

La última incorporación fue solo posible, según los dichos del Gobernador /Interventor reproducidos por la Prof. F²⁰⁶ en la entrevista, porque ella no había cursado sus estudios en la Universidad sino en un Profesorado Terciario, de esta forma cumplía con los requisitos pedidos por el Presidente Onganía para ubicar a personas en cargos claves “que no hubieran transitado la Universidad”. La funcionaria nombrada tuvo, dentro de las tareas asignadas, entre otras, la representación de la Provincia en las reuniones del recién creado (1972) Consejo Federal de Educación.

“...tiene que ir, porque el que llama es el Ministro... y fui a la casa de gobierno y bueno, ahí Felipe me dijo, yo quiero que vuelva al cargo que Uds. tenía antes y fíjese lo que son las cosas, la puedo poner porque Ud. no fue a la universidad...Yo me recibí en un Instituto... porque yo las únicas directivas que tenía que no podía poner gente que hubiera ido a la Universidad, por el temor que hubiera formado parte de grupos revolucionarios...a Ud. la puedo poner, está bien Ud. se recibió en un Instituto, que no fue efectivamente a la Universidad, así que el ‘70 empecé de nuevo a trabajar...” (Entrevista realizada a F.).

Esta visión acerca de las políticas educativas y de quienes debían desempeñar cargos de conducción permea la constitución del Sistema Educativo neuquino y, por ende, del subsistema de formación del magisterio en cuanto a la diferencia entre la “gestión-formación” de quienes transitaron por el nivel terciario universitario y los que lo

De Nevares, y el reciente designado Gobernador / Interventor de facto Felipe Sapag. La última asamblea rechaza la propuesta realizada por la empresa italiana y por el gobierno, a partir de lo cual la gendarmería reprime a los trabajadores que aún continúan con la huelga. Este reclamo marcará un hito que volverá a repetirse, con distintos protagonistas -al menos desde uno de los sectores-, en distintos momentos históricos de la provincia (Información recuperada de los suplementos editados por el Diario *La mañana del Sur*, 2012).

²⁰⁵ Este reclamo va desgastando la gestión de R. Rosauer en el gobierno y “es en este contexto que el gobierno militar solicita a Sapag regresar al gobierno provincial” (Favaro, 1995: 155). También esta autora hace una extensa descripción de la forma de relación entre el peronismo proscripto y el MPN.

²⁰⁶ Entre los años 1970 y 1976, se desempeña como Inspectora, cargo al que accede por concurso, y como Directora General de Enseñanza Media Técnica y Especial de la provincia.

hicieron por el nivel terciario no universitario. Perspectiva que influyó en la forma de organización de cada uno de los niveles, de los planes de estudio y las posturas político-pedagógicas implicadas en los tránsitos de los egresados de uno y otro sistema²⁰⁷.

Otra cuestión, relacionada con la anterior, se refiere a la contratación por el CPE neuquino, para acompañar la creación de los primeros IFDs provinciales, de la Dra. María Arsenia Tula, que propuso, gestionó y asesoró -desde la Secretaría de Estado, Cultura y Educación de Nación-, la creación y puesta en funcionamiento de los primeros IFDs de la provincia.

Dicha profesional acompañó, al Ministro José María Astigueta, perteneciente *“al sector privado confesional más conservador”* Puiggrós (1997: 54). Tanto la pertenencia a este sector particular como las características de la reforma propuesta no pasaron desapercibidas y determinaron el contenido de los nuevos planes de estudio a implementar y el funcionamiento general de los IFDs.

Estos hechos dan cuenta, en el contexto provincial, de la continuidad de una política partidaria provincial y de sus protagonistas a pesar de la permanencia de un gobierno de facto y, en el contexto nacional, pone de manifiesto que las principales reformas a la formación del Magisterio se realizaron durante los gobiernos de facto y que, a pesar de las posibles resistencias, se mantuvieron durante los gobiernos democráticos.

La terciarización y su influencia en las instituciones neuquinas (Primer proceso de terciarización y unificación de planes de estudio)

La Escuela de Comercio Gral. Don José de San Martín

Las reformas tuvieron una influencia directa en el subsistema de formación del magisterio del Neuquén al determinar distintas respuestas institucionales ante el cambio.

²⁰⁷ ¿Algunas de las posibles justificaciones a tal elección estarán dadas por lo que plantea Alliaud?: *“El origen del alumnado, la composición sexual y el capital cultural que poseía uno y otro grupo de docentes marcaba las diferencias.... El academicismo reinaba en la universidad; el pragmatismo y el utilitarismo en las normales. Por otra parte, en la formación de maestros el Estado tuvo una intervención directa: creaba escuelas, reglamentos, planes y programas de estudio, cosa que no ocurría en la universidad”* (Alliaud, 1997: 71).

En lo que respecta a las Escuelas Nacionales: la Escuela Nacional de Comercio cerró, en 1969, el Anexo Magisterio y retomó la inscripción para el Profesorado de Nivel Elemental en 1971. Esta experiencia tuvo una corta duración ya que, en 1975, la Escuela Nacional de Comercio de Neuquén cerró este espacio de formación, situación que marca, desde mi análisis, el fin de una etapa en esta institución.

En 1969 según el Decreto N° 8051/69 del Poder Ejecutivo y reafirmado por la Resolución N° 1111/69 del M.E.N., la Escuela Nacional de Comercio cerró la formación del Magisterio. Este decreto, tal lo expresado en el apartado referido al contexto general, suprimió el dictado de los planes de estudio en las Escuelas Normales y planteó la necesidad de crear un nivel propio para la Formación del Profesorado; esto es: el Nivel Terciario o Superior No Universitario.

Con el Decreto 1301/70 del P.E., se autorizó al Ministerio de Educación a confeccionar los planes de estudio que considerara necesarios para la continuidad de la formación del Magisterio; en el mismo año y mediante la Resolución N° 2321/70 del M.E.N, se pusieron en vigencia los Planes del Profesorado del Nivel Elemental. Tras las modificaciones y mediante la Resolución N° 2779/70 del M. E.N., se crearon los institutos Superiores de Formación Docente con la carrera de Profesorado de Nivel Elemental, el que, en el caso de la Provincia del Neuquén, se dictaría en la Escuela Nacional de Comercio de Neuquén y en la Escuela Nacional de Maestros Normales Regionales de Zapala.²⁰⁸

Las creaciones de las nuevas instituciones fueron acompañadas con la aprobación del plan de estudio y la correspondiente reglamentación para el funcionamiento del Nivel; lo que influyó en el posterior desarrollo de la implementación del nuevo plan en la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén.

La Escuela Nacional de Comercio del Neuquén reabrió la formación del magisterio e inició una nueva etapa con la implementación del Profesorado del Nivel Elemental en el Nivel terciario. El director de la Escuela, el Sr. D. Sierro Yáñez, realizó una convocatoria a docentes de la región para concretar el concurso para la cobertura de horas cátedras; también, se convocó a la inscripción de aspirantes a iniciar el cursado en 1971.²⁰⁹El que

²⁰⁸ En el anexo N° 1 de la Resolución N° 2779/70, figuran los nombres de las provincias, localidades e instituciones en donde se crean los ISFD.

²⁰⁹ Recordemos que la dependencia pedagógica - administrativa de la institución es de la sede del Ministerio de Educación de la Nación, ubicada en Bahía Blanca y, para el caso de la selección de docentes, las propuestas debían ser elevada a la junta que funcionaba allí.

se inició con un buen número de estudiantes (aproximadamente 40) y se realiza en el turno vespertino (Fallik- Mateo²¹⁰, 1999).

A los cambios de planes del profesorado, en esta institución, debemos agregarles las modificaciones realizadas al Ciclo Superior de la Escuela Secundaria; esto es: la creación del Bachillerato con Orientación Docente como Segundo Ciclo relacionado con la orientación para el Magisterio; la nueva orientación del Bachiller en la Escuela Nacional de Comercio contó con un muy bajo número de aspirantes.

Tras un breve período de funcionamiento en 1975, la Escuela Nacional de Comercio cerró la formación de maestros; la información recuperada en tal sentido atribuye esta decisión a la falta de publicidad en la zona de esta oferta educativa, por lo que hubo un bajo número de inscriptos, escaso interés de la dirección en sostener este espacio, turno inadecuado y muy solitario para el cursado (Fallik- Mateo, 1999) o por escasa demanda y, por ende, matrícula, para el profesorado (Entrevista a E.²¹¹, 2011).

“Sierro no estaba muy convencido, o sea ya le habían cerrado el Normal, era sacarse de encima la formación de maestros...”. “La cosa es que en el 73 el tipo no inscribe, no sé qué verso hace... y el tipo no inscribe o inscribe poco no sé, la cosa es que lo va desinflando...” (Entrevista realizada a R.²¹², 2011).

El cierre de la formación de maestros no implica modificaciones a las otras estructuras; todos los niveles de la formación siguen funcionando; incluido el Dto. de Aplicación. (Dto. de Aplicación, Bachillerato con Orientación Docente, Bachillerato Común y Perito Mercantil),

“El Departamento de Aplicación continuaba entonces ahí había como un quiebre entre la directora de la Escuela Media más la regente del Departamento de Aplicación porque la regente solicitaba, es decir... sentía la

²¹⁰ En el trabajo de estas autoras se delinea la trayectoria de la formación del Magisterio en la Escuela Nacional de Comercio, los cambios de planes, las interrelaciones personales / institucionales y las formas de abordaje ante la implementación de nuevos planes.

²¹¹ La Prof. E. se desempeñó como docente y directora de la Escuela Nacional de Comercio.

²¹² La Prof. R. se desempeñó como Prof. en la Escuela Nacional de Comercio Anexo Magisterio y como directora del ISFD N° 12.

necesidad de un Magisterio o de un Profesorado que le avale la existencia del Departamento de Aplicación” (Entrevista realizada a L.²¹³, 2011).

En una entrevista (Fallik- Mateo, 1999:4) que las docentes del Dto. de Aplicación mantuvieron con una Supervisora de Nación, en la que le plantearon la necesidad de la continuidad del Profesorado, la supervisora les contestó que la Escuela de Comercio era la única que no había solicitado la continuidad a Nación y que el resto de las instituciones sí lo hicieron obteniendo una respuesta favorable.

Es necesario reflexionar sobre cuál era el interés de la conducción de la institución respecto de la formación de maestros y, fundamentalmente, cómo la nueva organización del profesorado (ROI), que proponía una nueva forma de construcción de la estructura de los IFDs, puso en tensión la forma de conducción y el perfil de las persona que la ejercían, en el Reglamento, la conducción debía ser ejercida por el rector-la rectora / directora del IFD con trayectoria en el Nivel y titulación acorde; ninguno de estos requisitos era cubierto por el entonces director de la Escuela de Comercio.

A mi criterio, el conflicto de intereses, entre la nueva reglamentación que reclamaba saber específico para la conducción y aquellos que detentaban el poder otorgado por el ejercicio de la función fue uno de los principales motivos de la desatención y el posterior cierre de la formación de maestros en la Escuela de Comercio del Neuquén. En esta situación la distancia administrativo pedagógica del lugar de supervisión (Bahía Blanca), la imposibilidad del director en ejercicio de cubrir los requisitos para ocupar la conducción del complejo y el aparente escaso interés mostrado por la institución para sostener la carrera del magisterio confluyeron como cuestiones centrales para avanzar hacia su cierre y, fundamentalmente, para sostener la estructura de conducción vigente.

Un párrafo aparte merece una cuestión que fue vivida con mucha intensidad por la comunidad educativa. El 2 de junio de 1970 fue inaugurado el edificio propio en el que se concentraron todos los niveles y carreras que conforman la institución esto significó poner fin a la dispersión de niveles en distintas locaciones. La construcción realizada por el M.E.N. tenía las mismas características del de la ciudad de Zapala.

²¹³ La Prof. L. se desempeñó como Prof. en la Escuela Nacional de Comercio Anexo Magisterio, directora de este último y como directora del ISFD N° 12.



Fachada de la Escuela Normal Nacional Superior Gral. José de San Martín de Neuquén Capital.

Otro acontecimiento importante para la institución en 1982, por Resolución Interna N° 302 del M.E.N., se dio cumplimiento a la Resolución N° 190/82 del mismo ministerio que modificó la denominación de la escuela; la que pasó a llamarse “Escuela Nacional Normal Superior General Don José de San Martín”²¹⁴; nombre que posteriormente fue colocado, con grandes letras, en el frente de la escuela.

“Es más, él fue (en referencia al Dr. Menin) quien nos obligó, mejor dicho, obligó a la directora de Media, que a partir del MEB empezó a ser directora, digamos, obligó que pusiera en el frontispicio de la escuela el cartel que decía Escuela Normal Gral. Don José de San Martín” (Entrevista realizada a L.).

La Escuela de Maestros Normales Regionales de Zapala

En el caso de la Escuela Regional de Zapala, se incorporó, sin cierres ni grandes conflictos, al proceso de terciarización, con el dictado del Profesorado del Nivel

²¹⁴ Esta información forma parte del “Informe sobre la nueva carrera de nivel terciario implementada en nuestro establecimiento” elevado en 1987 al Director de DINES, Prof. Ovide Menin, por la Directora de la Escuela de Comercio Prof. Lestani.

Elemental. En los años 1973-1974 cambió nuevamente de planes de estudio, incorporó los Planes PEP y PEPE dentro del espacio del Nivel Terciario. Fue la primera institución que sumó la carrera de Profesorado de Educación Preescolar en la provincia.

En 1970/1971 y en el marco de la Resolución Nacional N° 2321/70 y la Resolución N° 2779²¹⁵, la Escuela Normal ingresó al proyecto de terciarización, que significó la implementación del Plan de Profesorado de Nivel Elemental²¹⁶.

“En 1971 adaptándose a los requerimientos de los tiempos, que hacen necesaria una formación docente de Nivel Superior, se crea el Instituto de Profesorado en Nivel Elemental, incluido en el organigrama de la, desde entonces designada: Escuela Normal Nacional Superior ‘República de Nicaragua’²¹⁷” (Boetto- Carrasco y otros, 2009:5).

Este nuevo plan se desarrolló a partir del año 1971²¹⁸, en el mismo espacio de funcionamiento de la Escuela Normal, con la que, además del edificio, compartían la conducción.

“ No me acuerdo bien en qué año fue... acá dice, el 28 de julio se autoriza la creación del Instituto del Profesorado que se pone en marcha de inmediato e ingresan alumnos del Nivel Medio y Maestros... maestros que no habían podido hacer la carrera bie.” (Entrevista realizada a M.²¹⁹).

“Ahí nosotros teníamos una sola secretaria, una sola dirección y los distintos niveles. El Dto. de Aplicación se manejaba con una regente y el Dto de Nivel Terciario con otra regente” (Entrevista realizada a A.).

²¹⁵ Mediante esta Resolución se crean los distintos profesorados en las instituciones dependientes del Ministerio de Educación de la Nación. En el caso del Territorio del Neuquén, se crean dos: uno en la Escuela Nacional de Comercio y otro en la Escuela Nacional de Maestros Normales Regionales.

²¹⁶ Este plan se implementa siguiendo los decretos, resoluciones y disposiciones del Ministerio de Educación de la Nación. No pude encontrar datos sobre un posible corte en la inscripción para retomar con este nuevo plan, tal como el caso de la Escuela Nacional de Comercio del Neuquén.

²¹⁷ Nombre aprobado por el Resolución N° 2846/71 del M. N. de E., comunicada a la institución por medio de la Circular Interna N° 36/71.

²¹⁸ La actividad comienza el 6 de julio de 1971, con más de 70 alumnos distribuidos en dos comisiones (Boetto, Carrasco y otros, 2009).

²¹⁹ La maestra M. fue alumna de la Escuela Normal Regional de Zapala, luego maestra y Regente del Dto. de Aplicación de la misma institución.

El desarrollo del nuevo plan significó la incorporación de un nuevo nivel a la complejidad institucional, pero la conducción siguió estando en manos de la directora de Nivel Medio²²⁰, en contradicción con lo expresado en la normativa que crea el Profesorado Elemental. En cuanto a la distribución horaria, el Dto. de Aplicación funcionaba a la tarde y el Profesorado, en el turno vespertino.

En 1972, el plan de Profesorado Elemental comenzó a ser puesto en tensión y revisado, a nivel nacional, con la finalidad de realizarle modificaciones; de este análisis, surgió la propuesta de dos planes: el PEP²²¹ y el PEPE²²². En el caso de la Escuela Normal Superior “República de Nicaragua”, el primero de estos planes se puso en vigencia a partir de 1973; el segundo se inició en 1974, junto con la creación del correspondiente Dto. de Aplicación para el Nivel Inicial.

La conducción de todo el complejo continuó en manos de una única Dirección para el Nivel Medio y Superior, la que recayó en la directora de Media, y una regencia para el Dto. de Aplicación con ambos Niveles: Inicial y Primario. (Datos entrevista C²²³, 2014). *“Ya no salían del Bachiller, con los cinco años, tenían que hacer dos años y medio del Profesorado”* (Entrevista realizada a A.).

La incorporación de este nuevo plan vino acompañada de la concreción de algo muy solicitado por la institución educativa: el edificio propio. *“Se inaugura el edificio propio con la presencia del entonces Ministro de Educación de la Nación Dr. Jorge Taiana ”* (Entrevista realizada a M.).

²²⁰ “En nuestra institución, la tercerización de la formación docente 1971-73... amplía el espacio para la formación pero no complejizó la estructura jerárquica del centro de formación, en donde aparece un rector y vicerrector, que eran las autoridades de media y donde la normativa expresa que a cargo del Nivel Superior puede estar uno de ellos o bien compartirlo y dirigir también la estructura del Dto. de Aplicación” (Fargioni, 1999: 2).

²²¹ Profesorado para la Enseñanza Primaria aprobado por resolución Ministerial N° 496/72 e implementado según Resolución Ministerial N° 287/73. El título que otorga es el de Profesor para la Enseñanza Primaria. El cursado implica dos períodos: el primero correspondiente al 1er y 2do año del Magisterio, se cursarán en el 4to y 5to año del Bachillerato con Orientación Docente y el segundo, correspondiente al 3er y 4to año del Magisterio se desarrollará en el Nivel terciario.

²²² Profesorado de Enseñanza Preescolar aprobado por Resolución Ministerial N° 274/74. Da prioridad en el ingreso a estudiantes de BOD o de cualquier otro profesorado y, si quedan vacantes, se completan con estudiantes Bachilleres o Peritos Mercantiles, previa aprobación de un seminario sobre Introducción a la Problemática Educativa. El título que otorga es Profesor/a de Educación Preescolar. Su cursado comprende dos años y un cuatrimestre en el Nivel Superior.

²²³ La Prof. C. se desempeñó como docente y directora del ISFD N° 13.

Al Ministro lo acompañó el Gobernador de la Provincia Felipe Sapag y autoridades provinciales y municipales.



Al nuevo edificio se trasladaron todos los niveles que constituyen la institución: Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Medio y Nivel Superior, rotando los horarios de funcionamiento.



Fachada de la Escuela de Maestros Normales Regionales de la localidad de Zapala

En ambas instituciones, los conflictos ante esta reforma se centraron en los espacios de conducción y la dependencia de los niveles, ya que todo el complejo educativo siguió dependiendo de la Dirección de Nivel Medio de la institución como así también el marco normativo que remitía al del Nivel Medio.

En 1971, se complejizaron los contenidos y alcances de los Reglamentos Orgánicos de los IFDs, pero esto no tuvo el efecto esperado en las organizaciones institucionales, ya que se continuó funcionando de la misma forma que las Escuela Normales y la decisión se concentró en la dirección del Nivel Medio, poniendo en

evidencia el “poder del director” en cuanto autoridad portadora del mandato en semejanza a la organización de las “viejas Escuelas Normales”; esto es, si bien los nuevos Reglamentos Orgánicos propusieron una conducción compartida en la realidad se siguió concentrando el poder de decisión en una única persona: el director, estructura institucional que seguirá en vigencia en los IFDs por tiempo prolongado.

El Instituto de Enseñanza Privado “San Martín de los Andes”

En el caso del ISSMA, cerró la formación de maestros en 1969 y continuó con la carrera de Bachiller hasta su fusión, en 1979, con el CPEM N° 13. No existió continuidad, en la formación de maestros, entre una institución y otra.

La Escuela Normal Provincial con Orientación Rural de Chos Malal -

El ISFD N° 2

La Provincia siguió las políticas nacionales en materia de cambios de planes de estudio, organización y dependencia (esto último en forma relativa) de los espacios de formación del magisterio; es por ello que a partir del Decreto N° 263/71 del Poder Ejecutivo Provincial, el 1 de marzo de 1971 se crearon los Institutos Superiores de Formación Docente de Chos Malal y Cutral Có, y se encargó al Consejo Provincial de Educación la organización administrativa y supervisión técnica de los nuevos servicios (Decreto N° 263/71). Ese mismo año, ambos ISFD recibieron la reglamentación por la que deberían regirse, que surgió del Reglamento Orgánico aprobado por Decreto N° 4205/57 y su Disposición ampliatoria N° 275/71 del M.E.N., al que la provincia adhirió.

En cuanto a las Escuelas Normales Provinciales, se vieron involucradas, ante la reforma, de distinta manera: en el caso de la Escuela de Chos Malal, después de un año sin inscripción de alumnos, retomó la actividad pero ya como IFD anexo al CPEM N° 4.

La reforma propuesta determinó la transformación de la denominada Escuela Normal de Maestros con Especialización Rural en el Centro Provincial de Enseñanza Media N° 4 que otorgaba el título de Bachiller con Orientación Docente (1970) y la Escuela Normal de Maestros, que en 1971 pasó a llamarse Instituto de Formación

Docente de Chos Malal (luego señalado como el N° 2) y que otorgaba el título de Profesor para la Educación Primaria; el plan de estudio (ver anexo planes de estudio) puesto en vigencia fue el aprobado según Resolución Nacional N° 2321/70.

El instituto de Chos Malal funcionó en el mismo espacio en que lo hacía la Escuela Normal, pero como anexo del CPEM N° 4, y continuaron las mismas personas en la conducción durante 1970/71 (Prof. Nieto, Rectora y Prof. Martínez de Alé, Vice). La gestión y conducción de la creación de estos ISFD estuvo a cargo de la Dra. María Tula²²⁴, que, tal lo mencionado más arriba, era funcionaria del Ministerio de Educación de la Nación y estaba contratada por el CPE del Neuquén para la organización y puesta en funcionamiento de los Institutos; también ejerció como asesora la Inspectora de Enseñanza Primaria Sra. Ortiz (Entrevista a N.).

“...si bien el Instituto nace como un anexo al CPEM N° 4, cada uno hacia su trabajo por separado, lo que sí sucedía que éramos muy pocos los docentes, generalmente los que trabajábamos en 4to y 5to año del CPEM 4 también lo hacíamos en el Instituto...; además no éramos más de 10 u 11 docentes” (Entrevista realizada a Y.²²⁵, 2011).

Muchos de los alumnos ingresantes a esta nueva institución eran maestros en ejercicio que retomaron sus estudios como una forma de actualización y revalidación de los títulos; también ingresaron estudiantes egresados de las distintas orientaciones del Bachillerato; la única diferencia en el cursado era que los maestros no cursaban la Práctica de la Enseñanza. El horario de funcionamiento era el nocturno y la Escuela Primaria N° 254 era el Dto. de Aplicación.

“Se trabajaba a partir de las 18,00 hs hasta las 24, eran los horarios en que se dictaban las clases, pero todo lo que era práctica se hacía en el turno mañana y tarde, en ese momento, la Escuela primaria 254 actuaba como nuestro Dto. de Aplicación” (Entrevista realizada a Y.).

²²⁴ Es importante señalar que esta funcionaria está relacionada con la reforma de los IFDs a nivel nacional desde su cargo en el Ministerio de Educación.

²²⁵ La Prof. Y. se desempeñó como profesora en la Escuela Normal de Chos Malal y en el CPEM N° 4- ISFD N° 2.

En 1972, el ISFD se mudó al local ubicado en la calle 25 de mayo, lugar en donde funcionaba el Casino Policial. A principios de 1973, cambió la conducción de la institución ya que la Prof. Nieto se trasladó a Neuquén Capital para desempeñarse como directora del CPEM N° 12. Asumió la Dirección la Sra. Martínez de Alé y la Vicedirección, la Prof. Yedaide.

Estas modificaciones obedecen a lógicas propias asociadas con la constitución y sostenimiento del Sistema Educativo neuquino siendo comunes los traslados de los docentes desde el interior hacia la ciudad capital para desempeñar funciones de conducción en los establecimientos educativos o, en relación con las políticas educativas, cargos en el CPE en representación del ejecutivo. De esta forma se articuló la función educativa y la participación política relacionada con el partido que ejerció y ejerce el gobierno provincial.

Por Resolución del CPE N° 048/72 del 28 de febrero de 1972 y apelando al contenido de la Resolución Nacional N° 2321/70, se suspendió, transitoriamente, el funcionamiento de los primeros años de los ISFD. En los considerandos se puede leer, como más destacado, lo siguiente:

“Que ese lapso posibilitará a la vez obtener personal docente en las condiciones determinadas por la Resolución... en lo que a títulos, nivel, antecedentes y actualización se refiere...que el régimen de estudio propios de la Enseñanza Superior exige para su cumplimentación se observen cuidadosamente caracteres de estructura y organización que les son propios...”

Esta suspensión temporaria habilitó la continuidad del cursado de quienes habían iniciado el primer año y los que estaban en el segundo, razón por la que el cierre efectivo fue durante 1973, momento en el que los docentes de la institución se abocaron al perfeccionamiento y la realización de proyectos institucionales (Reseña Diseño Curricular IFD N° 2, 2003). No existió una explicación pedagógico-administrativa para esta suspensión ya que la modificación afecta directamente a los Bachilleratos y no a los IFDs; salvo alguna cuestión ligada a la política educativa provincial que desconozco.

En 1972, mediante la Resolución N° 421²²⁶ del CPE, se creó el Consejo Consultivo en los Profesorados para la Enseñanza Primaria de Chos Malal y Cutral Có. Estaban presididos por el director e integrado por tres consejeros: el Profesor de Práctica y Residencia, un representante de las materias Profesionales y otro por las Curriculares.²²⁷

A partir del 1 de abril de 1974 y por Resolución N° 67/74 del CPE, se reinició la actividad en el Instituto; se hizo con algunos ajustes al plan de estudio de 1970 (ver anexo planes de estudio). Los alumnos egresaban con el título de Profesores para la Enseñanza Primaria.

En agosto de 1971 se produjo la mudanza al edificio propio del CPEM N° 4, ubicado entre las calles 25 de Mayo y Garín. En este mismo espacio convivían el Jardín de Infantes, la Escuela Primaria, la Escuela Media y el Instituto; este último funcionaba en turno vespertino y las prácticas eran realizadas por la mañana o tarde.

Las modificaciones realizadas en la normativa, planes de estudio y organización general que estoy describiendo significaron, para la provincia del Neuquén, avanzar en los primeros pasos que permitieron delinear lo que a futuro se transformó en un Nivel Terciario específico e independiente de los demás niveles. Menciono primeros pasos y esbozo ya que las modificaciones emprendidas en este período no tuvieron el impacto pensado ya que los IFDs continuaron ligados a formas, tanto organizativas como pedagógicas, previas a las mismas, por ejemplo, ante alguna vacancia en la normativa se apelaba a la normativa de Nivel Medio o la demora en el cumplimiento de los pasos para la cobertura de los cargos de conducción, entre otros.

²²⁶ Esta resolución está en concordancia con la Disposición Interna N° 275/71, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, que reglamenta la forma de organización y funcionamiento de la Institución de Magisterio Nacional, que fuese enviada a los ISFD provinciales por el Interventor del CPE, la que en sus considerandos plantea: *“La necesidad de completar las normas contenidas en ellas así como algunas del Reglamento Orgánico aprobado por Decreto N° 4205/57 con el fin de adecuarlas a las necesidades emergentes de la reciente puesta en marcha del Profesorado de Nivel Elemental”*. Es importante señalar que esta reglamentación es el documento de base para la construcción del ROI provincial.

²²⁷ Estos consejeros durarían un año en su función y serán designados por el CPE en base a una terna elevada por la institución y tendrá como misión asesorar la dirección en, por ejemplo: aprobación de programas, propuestas de personal interino y suplente, dictado de reglamentación interna, organización de cursos de perfeccionamiento, aplicación de sanciones a los alumnos, otras.



Fachada del edificio en donde funcionó el ISFD N° 2 de Chos Malal.

Los alumnos que concurrieron a esta institución, en los primeros años, provenían, en un mayor porcentaje, de otros lugares, ya que tenían título de Maestros Normales, estaban ejerciendo en la zona y tomaban este espacio como una actualización. Esto se revirtió y, en pocos años, la procedencia de los alumnos era solo de la zona; lo que implicaba, en algunos casos, el recorrido de distancias importantes. Algunos de estos lugares de procedencia eran: Andacollo, Las Ovejas, Buta Ranquil, Barrancas, otros.

Estas distancias impactaban en todos los integrantes de la institución en cuanto al aislamiento y, en muchos casos, en la sensación de abandono. La mayoría de los docentes venía de otras provincias.

“Y bueno cuando se podía también los cursos eran siempre en Neuquén...y 400 km., no era como ahora, porque a mí me tocó, salíamos a las 9,00 de la mañana de Neuquén y, con buena suerte, llegábamos a las 7 de la tarde aquí con el famoso Unión del Sud... los diarios llegaban cada tres días a la semana... porque el colectivo venía tres días...” (Entrevista realizada a Y.).

La Escuela Normal Provincial de Cutral Có - el ISFD N° 1

La Escuela Normal Provincial de Cutral Có cerró luego de la experiencia de una sola cohorte, en 1969.

En esta localidad se creó -con el mismo Decreto N° 263/71 y en el mismo contexto, tanto provincial como nacional, que el ISFD N° 2- el ISFD N° 1, siguiendo también la misma lógica en cuanto a funcionamiento y forma de conducción.

Es en este marco que en 1971 inició sus actividades el ISFD N° 1 de Cutral Có como anexo del CPEM N° 6, el que, a partir de esta incorporación, pasó a denominarse CPEM N° 6 Anexo Comercial Nocturno e ISFD y funcionaba en el horario nocturno. La primera Rectora fue la Prof. Mirta Rodríguez de Quintana y algunos de los primeros docentes fueron: Graciela Marconetto, María Cantisano, Juan López, Carlos Dupont, Carlos LêHereux, Mario Gercek, Ricardo Corradi, Mercedes Cardoso, Azucena Dávila, Elena Della Motta, entre otros.

Las primeras alumnas ingresantes poseían distintos títulos de origen, tales como: Maestras Normales Nacionales, Maestras Normales, Perito Mercantiles, Bachilleres y Maestras Jardineras Provinciales. Aquellas que poseían título docente realizaron el cursado como forma de actualización y reválida de sus títulos (cuestión que no es solicitada por la normativa), la única diferencia en la carga de disciplinas presentes en el plan es que aquellas que poseían título docente no realizaban la asignatura “Práctica de la Enseñanza”. Las egresadas obtuvieron el título de Profesoras para la Enseñanza Primaria²²⁸ de validez nacional. En 1972, egresó la primera promoción del ISFD N° 1.²²⁹

En 1974²³⁰, se reinició el cursado del ciclo del Profesorado para la Enseñanza Primaria, igual a lo acontecido en el ISFD N° 2, lo que es comunicado por Resolución N° 67/74 del CPE; esto se hace con algunos ajustes al plan de estudio de

²²⁸ Ver en el anexo planes de estudio la diferencia entre los planes implementados, en el mismo período, en los ISFD N° 1 y 2.

²²⁹ Algunas de las egresadas fueron: Alicia Alberti, Susana Buffa, María Carnero, Iris Chandía, Yolanda Martín, Leila Marcos, Norma Otamendi, Aida Sarmiento, Silvia Valenzuela, Zulma Zuliani, entre otras.

²³⁰ Para el ingreso se prevé una serie de requisitos como: secundario completo y aptitud psicofísica certificada por autoridad sanitaria oficial competente; también se describe la condiciones de titulación para el ingreso: Bachilleres con O. D., Maestros Normales y Profesores de Nivel Medio ingresan en forma directa; Bachiller Común u otras orientaciones, previa aprobación del Cursillo Introdutorio; Peritos Mercantiles, previa aprobación -como libres- de las asignaturas: Psicología y Lógica y Metodología de las Ciencias y, como regulares, el Cursillo de Ingreso, y los Técnicos Industriales, previa aprobación de equivalencias del Bachiller Común y las condiciones anteriores para Peritos Mercantiles.

1970²³¹, poniendo en vigencia los planes aprobados por la Resolución N° 287/73 (ver Anexo planes de estudio) y los alumnos egresaban con el título de Profesores de Enseñanza Primaria (Resolución del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación N° 56/74).

“El sueldo lo proveía la Provincia, pero todo el diseño, curriculum y todo ese Plan era de Nación... Me acuerdo que cuando empecé, el primer año se incorporó la Cátedra Sociología... muchas alumnas que no habían cursado todo el primer año se encontraron con una sorpresa...” (Entrevista realizada a M.²³², 2011).

A partir del 1 de marzo de 1977 y según el Decreto N° 688/77, se creó el Instituto de Profesorado de Educación Preescolar que dependerá del IFD Anexo del CPEM N° 6 de Cutral Có. En los considerandos del decreto, se expresa:

“Que las actuales condiciones económicas y sociales han hecho más completa la tarea de la enseñanza preescolar, lo que exige el conocimiento de nuevos métodos... que la Educación Preescolar debe ser accesible al conjunto de niños,... que la formación del personal docente redunda en beneficio directo de los Jardines que actualmente funcionan en la zona...”
(Firmado: Martínez Waldner- Suárez).

Esta creación da muestras de la tardía incorporación de la formación docente específica para los grupos de niños de edades entre los 4 y 5 años; también se puede apreciar que, por su denominación, se estableció como un ciclo previo de preparación para la Escuela Primaria y no como un espacio de formación independiente. Para que el Nivel adquiriera su denominación específica: Nivel Inicial y formando docentes para el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes, tendrá que esperar todavía un largo período.

El plan de estudio con el que se rigió este nuevo profesorado es el aprobado según Resolución Nacional N° 274/74 y el título de egreso era el de Profesor para la

²³¹ Es significativo observar las modificaciones, tanto en la denominación como en la duración, de algunos espacios curriculares según el año de cursada en que fueron asentados y la forma en que figuran en los Libros Matrices de la institución; siendo que estaba en vigencia el mismo plan.

²³² M. se desempeñó como docente y directora del ISFD N° 1.

Educación Preescolar (Ver anexo planes de estudio). Este fue el primer instituto provincial que contó con esta carrera. La primera promoción egresó en 1978.²³³

También y con la intención de ampliar la oferta educativa, se presentó un proyecto institucional para incorporar la carrera de Educación Especial en el IFD N° 1, pero esta iniciativa no obtuvo una respuesta favorable.

El IFD se trasladó, en 1979, al edificio de la Escuela Primaria N° 272 y funcionó en el horario nocturno; en 1986, el IFD, nuevamente se trasladó, ahora al nuevo edificio del CPEM N° 6, y en forma paralela inician los trámites para conseguir su propio espacio.

Síntesis de este capítulo

La implementación de la reforma de 1968 significó, entre otras cosas: la instalación de una nueva tradición y una nueva visión sobre el rol del docente. Siguiendo a Southwell (1997), es posible ver que la reforma de los planes de estudio implicó la incorporación de una mirada más técnica en la formación docente, con la implementación de asignaturas tales como: Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje, Administración y Organización Escolar, Planeamiento Educativo, Administración y Evaluación Escolar, entre otras. También, se incorporaron espacios curriculares relacionados con las Ciencias de la Educación, como: Introducción a la Sociología, Teoría de la Educación, entre otros.

Estas concepciones de educación y rol docente que se inscriben en lo que Davini (1995) denomina “tradición eficientista”, pensando en la función del docente como técnico o Práctico idóneo (Southwell, 1997):

“En función de este modelo el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos” (Davini, 1995: 37).

²³³ Las egresadas fueron: Mirta Barrera, Dora Gregov, Mónica López, Ana Razzolini, Mónica Lastra, Stella Figueroa, Analía Hernández, Mary Mondello, Silvia Pérez, Estela Quintar, Irene Aravena y María Sáez.

Concepción que trajo aparejada la cristalización de las posiciones entre quienes planifican la educación y el currículo a implementar, “los expertos”, y las correspondientes decisiones en torno al currículo y el ejecutor de estas prescripciones, “el docente”. En este sentido, la denominación de “práctico idóneo”²³⁴ establece también una clara división entre trabajo intelectual y la implementación de su producto a cargo del docente, división que instala una definición que pone en tensión la idea de profesionalización en el ámbito laboral docente y me lleva a pensar si el rol del docente egresado de las Escuela Normales era muy distinto al de este “nuevo” docente en términos de autonomía profesional e intervención en la planificación curricular.

El resultado final de la implementación de esta reforma, con sus avances y retrocesos, determinó un nuevo espacio de la formación del Magisterio, con una nueva perspectiva sobre el “ser docente” y su función; definiendo, al menos en el subsistema neuquino, diversas formas de pensar la formación docente; esto es, desde el cierre de espacios de formación, su complejización o, como veremos más adelante, el retorno a las formas de la Escuela Normal, encarnados en la creación de la Escuela Provincial del Magisterio.

Esta reforma tuvo una incidencia significativa en el subsistema de la formación del Magisterio neuquino desde diversas perspectivas ya que significó, entre otras cuestiones, el cierre de una de las instituciones nacionales, la creación de los ISFD nacionales y provinciales, la generación de una normativa común y la primera unificación de planes de estudio.

En lo que respecta al contexto provincial, en 1971 se crearon los dos primeros IFDs de la provincia en Chos Malal y Cutral Có y ambos funcionaron como Anexos de los CPEM N° 4 y 6, respectivamente.

En el primero de los casos, se estableció una continuidad en la gestión institucional entre la Escuela Normal Regional Provincial y el IFD. En el segundo, no ocurre lo mismo, situación que llama la atención y que, considero, responde a pujas de intereses entre directivos y docentes. Según una de las entrevistadas -ex directora de la

²³⁴ “La autoridad del saber es colocada en ‘otros’, los teóricos especialistas externos a la prácticas....La denominación de práctico idóneo remite a la diferenciación entre trabajo manual e intelectual, como una instancia a ‘mitad de camino’ entre ambas modalidades con algunos rasgos de trabajo intelectual pero mucho de artesanal” (Southwell, 1997: 134).

Escuela Normal de Cutral Có, manifiesta que la coordinación del IFD le correspondía a ella por continuidad en la función, pero que no fue convocada.

La nueva normativa, tal como lo mencionado más arriba, definió cuestiones muy importantes para los IFDs como su forma de organización, gobierno, ingreso de docentes, régimen de cursado de los estudiantes, entre otras, asociadas al inicio de la constitución de un nivel terciario con autonomía; sin embargo no tuvo la influencia pensada en la organización de los IFDs que continuaron remitiéndose a los parámetros del Nivel Medio, cuestión que se torna muy significativa ya que impactó en una forma “doméstica” de ver el Nivel, su conformación, su normativa y sus alcances; esto es, pensar un “nuevo nivel terciario” con las viejas estructuras, las mismas formas de ejercicio del poder e idéntica visión del “ser docente”.

Al final de este período, de los cinco espacios iniciales de formación del magisterio en la provincia, dos de ellos cerraron, por distintas razones, la carrera y tres modificaron sus planes de estudio; dos de ellos quedaron en la órbita de dependencia provincial y otro, de la nacional. Tres formaban docentes para el Nivel Primario y uno para el Nivel Preescolar.

Datos significativos al momento de analizar cómo quedó conformado el subsistema en Neuquén; esto es, la mayor parte de la provincia resultó sin cobertura para la formación de maestros, las tres instituciones que perduran lo hacen en puntos geográficos muy cercanos a la política local, dos de ellas tienen orígenes muy similares en cuanto a los planes de estudios y, con ello, la visión del “ser maestro”, la tercera que se conforma lo hace desde el antecedente de la Escuela Normal que funcionaba en la misma localidad y, por último, las dos instituciones que cierran la formación docente pertenecen o tienen su origen en relación con Nación –una pública y la otra privada-.

Cuestiones que ubican el desarrollo del subsistema desde el “interior” neuquino hacia el centro recuperando aquellas –al menos dos- experiencias más relacionadas con lo Regional y Rural, ¿será esta una forma de regresar a viejas concepciones de “ser” docente a pesar de los intentos de reforma? Considero que la búsqueda de respuestas a este interrogante me permitiría poder comprender, entre otras cosas, el proceso que da como resultado final la creación de la Escuela Provincial de Magisterio –en el año 1978-

en lo que implicó un retorno a perspectivas de la formación docente ya superadas; esta y otras cuestiones las describiré en el próximo capítulo.

Capítulo VI

Gobierno democrático y dictadura: Las creaciones especiales del Nivel Superior en la Provincia (1973-1981)

En este capítulo, abordaré distintas instancias que influyeron en el Sistema Educativo neuquino –ya sea desde el contexto nacional como del provincial-, relacionadas con la creación de instituciones de formas “atípicas” para el nivel y la conformación del cuerpo de Supervisores del Nivel Medio y Superior.

Las instituciones para la formación de maestros que se crearon entre los años indicados -1973-1981- tienen características particulares ya que modificaron la lógica con que habitualmente se generaban; esto es, la promulgación de un decreto, la conformación de la planta funcional, entre otras. En la descripción que hago a continuación, se podrán apreciar las diferentes formas de creación, el contexto en que se hicieron y las particularidades de cada una de ellas. Señalo como muy significativo que las dos primeras (ISFD N° 3 y 4 –creaciones I-) se realizaron dentro de procesos democráticos y la tercera (creación especial II-Escuela Provincial de Magisterio), en pleno gobierno de facto. Para la conformación de la cuarta y última institución de este período, el ISFD N° 5, se regresó a las característica de creación de los ISFD precedentes, es decir, se realiza un estudio previo ligado a la demanda, se formula y publica el decreto fundacional y se procede a la convocatoria para la cobertura de los cargos del personal e inscripción definitiva de los aspirantes.

Creaciones especiales I: años 1973- 1975

Tal lo mencionado en la apertura de este capítulo, denomino a las instituciones que se crearon en este período como “especiales”, ya que las mismas tuvieron condiciones particulares en sus respectivas conformaciones las que tuvieron distintos puntos de origen y justificación, cuestión que intentaré abordar en la siguiente descripción.

En el período 1973-1976 y en relación con el contexto político provincial, al Gobernador/interventor en la Provincia, F. Sapag, le seguirá el Interventor Ing. Pedro Salvatori²³⁵ ya que F. Sapag se presenta –y gana- las elecciones de 1973 como gobernador de la Provincia, en el que fue su segundo mandato constitucional. Respecto

²³⁵ Salvatori continúa como Gobernador interventor hasta la asunción del gobernador electo, Felipe Sapag.

al Sistema Educativo, el CPE siguió, sin razón aparente, intervenido durante toda la duración de este gobierno democrático. La continuidad en la intervención del CPE significó que la forma de gobierno y, por ende, de toma de decisiones en relación al Sistema Educativo neuquino no seguía las normativas dispuestas para el funcionamiento pleno del CPE sino que se centraban en la sola figura del interventor y sus respectivos funcionarios. Esta continuidad en la intervención apunta a la concentración de las decisiones en relación al Sistema Educativo solo en el Poder Ejecutivo provincial, rasgo que pone de manifiesto los intereses democráticos y participativos de la gestión.

Creación del CPEM N° 13 de San Martín de los Andes: 1974- ISFD N° 3: 1975

El 18 de febrero de 1974 se creó, mediante Decreto N° 332/74 firmado por el Gobernador F. Sapag y el Ministro de Gobierno R. Natali, el Centro de Enseñanza Media N° 13 de San Martín de los Andes. En los considerandos se puede leer:

“Que se ha acreditado la necesidad de la creación en San Martín de los Andes de una unidad de Enseñanza Media en horario nocturno...que no sólo se trata de posibilitar a esa juventud la incorporación al nivel de Enseñanza Media, sino de satisfacer las exigencias de capacitación de recursos humanos del sistema productivo, y de lograr ulteriormente otras especializaciones de acuerdo con los requerimientos del proceso de desarrollo...”

El primer lugar de funcionamiento del CPEM N° 13 fue la Escuela Primaria N° 134, en turnos tarde y nocturno, lo que posibilitaba compartir el lugar sin superponer las actividades. Los planes de estudio con los que se desarrolló el cursado son los mismos que en las otras Escuelas Medias: el ciclo básico Comercial. Los primeros alumnos eran de la zona de influencia y se incorporó, también, a los hijos de militares provenientes del Regimiento cercano. El primer director designado fue el Prof. Amitrano.

En 1975, se añadió, al CPEM N° 13, el Anexo ISFD para el dictado del Profesorado Elemental. Esta situación es particular ya que este Anexo no se creó por

decreto provincial²³⁶ sino por una resolución firmada por el Interventor del CPE, Marcelo Zapiola, que planteaba lo siguiente:

“Tengo el agrado de dirigirme a Ud. para comunicarle que con fecha 30 de mayo de 1975, el CPE ha dictado la Resolución N° 275/75 de la que para su conocimiento y notificación transcribo los siguientes artículos... Artículo N° 1 extender el alcance académico del CPEM N° 13, que en lo sucesivo agregará a su denominación la leyenda: “Instituto Superior de Formación Docente” en idéntica forma a lo actuado en los centros N° 4 y 6, respectivamente...”

El ISFD incorporado comenzó a funcionar en el mismo lugar en el turno nocturno y los primeros ingresantes fueron alumnos de la zona o docentes que, como en los otros ISFD, querían actualizar o revalidar sus trayectos educativos.

El golpe de Estado de 1976 tuvo una importante influencia en la marcha del CPEM N° 13 y su Anexo, el ISFD, ya que el día posterior fueron detenidos el director y su esposa. Según la información brindada por las entrevistadas, ambos eran militantes del Partido Justicialista y habían participado en acciones ligadas, por ejemplo: a dotar de luz eléctrica a las zonas más carenciadas de San Martín de los Andes y acciones similares.

“Cuando fuimos a trabajar esa noche supimos que L y G.²³⁷ estaban detenidos en la comisaría local... el Jefe del Regimiento llamó a reunión de personal para informar que eran subversivos...les hicimos una despedida... la noche siguiente, mientras trabajábamos, tomaron el colectivo y se fueron; Ana María (profesora) fue sola a despedirlos...las fuerzas de seguridad seguían a los que, de un modo u otro, les demostraban solidaridad... antes de irse, Graciela escribió en el pizarrón la frase de Discépolo ‘El día que me entiendas

²³⁶ No existe registro que permita dar cuenta del porqué de esta creación, sin decreto, del ISFD N°

3.

²³⁷ En 1975, la mujer e hijos de L. fallecen en un accidente de aviación...”*Mi recuerdo de la tragedia se asocia a la imagen de L., el día del velorio, caminando por la calle Belgrano acompañado de una monja. Ella era G. R., hija del Ministro del Interior del Gobierno de Perón; amiga de R. En septiembre de ese año, G. dejó los hábitos y se casó con L.”.* Entrevista realizada a S. ¿Demasiado para una comunidad como San Martín de los Andes?

te vas a arrepentir de haber tardado tanto” (Entrevistas realizadas a S.²³⁸, 2011-2014-2015).

En reemplazo del Prof. Amitrano asumió como director el Prof. de mayor puntaje, Valdivielso, quien, años después, se desempeñó como Supervisor de esta zona.

En 1976, el CPE dictó la Resolución N° 549/7, firmada por la Interventora, la Prof. Blanca A. de Tirachini, en la que suspendió el funcionamiento del 1er año del ISFD de San Martín de los Andes. En los considerandos de la resolución, hacía alusión a la baja matrícula que se registra en ese año; y resolvió:

“Suspende con efectividad al 1ero de julio de 1976, el funcionamiento del 1er año del ISFD, dependiente del CPEM N° 13 de San Martín de los Andes...dar de baja al 1ero de julio al siguiente personal... Ford de Gentili, Dora; Guzmán, María de las Nieves; Herrero, Lía Yolanda; Romanos, Rubén...”

El 5 de abril de 1977 se generó la Resolución N° 224/77 en la que se suspendió el funcionamiento del 2do año del ISFD dependiente del CPEM N° 13 de San Martín de los Andes, firma la Interventora del CPE, Blanca A. de Tirachini. Esta última resolución es la que da cuenta del cierre por dos años del ISFD con la única justificación de la baja matrícula; situación que suele ocurrir también en otros IFD sin que se proceda de la misma forma.

Considero que esta actuación tuvo una clara relación con el director detenido y declarado persona no grata por el Jefe del Regimiento y las “gestiones” realizadas por los “notables” del lugar, ya que la presencia de un director con algún grado de militancia política era visto como “agresiva e inadecuada” para una comunidad “rodeada” de militares. *“Hubo un año que no hubo, fue en el 76, fue por esa historia... fue separado del cargo y después no lo vimos nunca más.”* (Entrevista realizada a M.²³⁹, 2011)

Mediante la Resolución N° 155/77 se autorizó, a partir del 1/03/77, la reapertura del 1er año del ISFD dependiente del CPEM N° 13; firma la interventora del CPE Blanca A. de Tirachini.

²³⁸ S. se desempeñó como profesora en el ISFD N° 3.

²³⁹ M. se desempeñó como profesora en el ISFD N° 3.

A pesar de estas marchas y contramarchas, el trabajo con los primeros inscriptos del año 1975 continuó en el ISFD; este grupo egresó en 1976²⁴⁰. Un dato curioso, que aparece también en otros IFDs, es la superposición del cursado y el ejercicio de la docencia por parte de los alumnos al momento de cursar la Residencia.

“Que de hecho algunos, el cuatrimestre ese que lo hacíamos trabajando, nos consideraban, como no había maestros, nos consideraban como Residencia, entonces nos observaban y a su vez nos pagaban... y al egreso enseguida estábamos nombrados porque no había maestros, faltaban maestros...”
(Entrevista realizada a M.).

El ISFD retoma su funcionamiento en 1977 con la reincorporación de algunos de los docentes cesanteados y la incorporación de otros nuevos. El lugar en donde se dictan las clases es el edificio de la Hostería “Buen Gusto”: *“...se fue a un edificio que era una ex hostería, que todavía existe... también íbamos de noche y, cerca de acá funcionaba el CPEM N° 13”* (Entrevista realizada a M.).

En 1979, se dio lugar al Convenio de transferencia del Instituto de Enseñanza Privado “San Martín de los Andes” (ISSMA) a la órbita del CPE de la Provincia del Neuquén, que fue ratificado por la Resolución N° 015/79 del CPE. Esta institución se fusionó con el CPEM N° 13, lo que implicó la incorporación del personal del Instituto al CPEM. Las instituciones fusionadas tomaron como lugar de funcionamiento el edificio que ocupaba el Instituto Privado, que había sido construido en 1962.

A partir de esta fusión, se establecieron las carreras, orientaciones y planes de estudio que se dictarían, los turnos de funcionamiento y las autoridades del CPEM N° 13.

En cuanto a la denominación, pasó a llamarse CPEM N° 13 con Anexo Profesorado Elemental; se dictaron carreras de Nivel Medio y Superior: Ciclo Básico Común para Bachillerato con Orientación Docente (Turno Mañana) y Comercial (Turno Tarde); Plan Construcciones de Edificios (Turno Noche) e ISFD N° 3 (Turno Noche); en este último ejerció como coordinadora la Prof. Valentino.

²⁴⁰ Las primeras egresadas fueron: Liliana Arabena, Adela Cufre, Marina Gingins, Mirta Martín, Esther Ojeda, Nélica San Martín y Deidamia Sosa

Creación del Curso de Formación Docente en Educación Especializada: 1974- ISFD Educación Especial N° 4: 1975

La particularidad en la conformación de esta institución es que no fue creada como tal por decreto del Poder Ejecutivo y luego por disposición del CPE sino que nació como un espacio de capacitación para docentes en ejercicio. En los vistos y considerandos del Decreto N° 2158/74 de autorización del denominado Curso (que otorgaba el título de Maestro de Educación Diferenciada) se planteaba lo siguiente:

“ Visto: la necesidad de formar personal docente especializado para contribuir eficientemente al logro de fines y objetivos de la Educación Diferenciada...que esta formación docente modalizada debe impartirse a Nivel Terciario, guardando los requisitos y condiciones de organización y funcionamiento que aseguren la validez y competencia, en la jurisdicción nacional, de los títulos a otorgar...”

“Autorizase el desarrollo del Curso de Formación Docente, a Nivel Terciario, para la Educación Diferenciada, con la extensión del título de: Maestro de Educación Diferenciada” (Firma: Del Vas- Vicegobernador- Natali -Ministro de Gobierno-).

Tras la formulación del decreto, el CPE emitió la Resolución N° 537/74 que, a partir de los considerandos de aquel documento, procedió al nombramiento, con carácter de provisorio, de las personas que estuvieron a cargo de este curso: María Orejas (Secretaria); Nelly Álvarez (Preceptora) y, como docentes, Esther Alonso, Norma Judzik, Antonio García García, Oscar Lavaggi, Sucar Navarro; quienes cumplieron con las funciones designadas en el primer cuatrimestre del cursado. El curso dictado recibió la denominación de Curso Superior de Formación de Maestros en Enseñanza Diferenciada.

“Cuando fue creada en 1974, el espíritu fue capacitar a gente, a dar cursos en Educación Especial y fue creada con una mentalidad muy parecida y horarios,

inclusive, a Educación Especial, eran cursos a gente que estaba trabajando en Escuelas Especiales...” (Entrevista realizada a M.²⁴¹, 2011).

Es muy particular el lugar que se le adjudicaba, a la Educación Diferenciada (tal como es mencionada en los distintos decretos y resoluciones) y a quienes la tenían a su cargo en el espacio de la Educación provincial; ya que se partió de la necesidad de formar a quienes estaban en ejercicio y solo después se pensó en la apertura de un espacio de Educación Terciaria para formar a los futuros docentes en Educación Especial.

El 3 de abril de 1975, el Prof. Cesar Ambrogetti elevó al Sr. Interventor del CPE Marcelo Zapiola y, por su intermedio, al Ministro de Gobierno, Educación y Justicia, el informe sobre el funcionamiento del 1er cuatrimestre del Curso; función para la que había designado por la Dirección Nacional de Enseñanza Diferenciada.

Dicho informe analizaba el desarrollo del Curso recuperando sus logros y sugiriendo necesidades de modificaciones; por ejemplo, la necesidad de incluir un cuatrimestre de Residencia en Escuelas Diferenciadas, especificar los temas y alcances de los Seminarios, revisar algunos programas, entre otras. También analizaba la incumbencia del Curso en relación con las necesidades de la zona y concluía con una serie de sugerencias: comisionar a los docentes del curso para realizar los ajustes necesarios al plan, que los docentes contasen con un coordinador en su tarea y que esta comisión comenzara con la elaboración del plan de estudio definitivo, que respondiera a los problemas señalados.

A partir del informe del Prof. César Ambrogetti, se elevó a la Directora General de Enseñanza Media, Técnica y Especial, la Prof. Goransky, la solicitud de creación del Centro de Formación para la Enseñanza Especial y Diferenciada.

“Como un Centro de Capacitación, a la gente que estaba de servicio, que era gente de primaria o, por ejemplo en esa época la Educación Especial remitía mucho a manualidades, a cocina, taller, entonces era gente que tenía un título de Profesora de Manualidades pero que tenía que tener algunas de

²⁴¹ M. se desempeñó como profesora y directora del en el ISFDEE N° 4.

las materias específicas para saber trabajar sobre todo con chicos Down, Débiles Mentales, entonces los capacitan...” (Entrevista realizada a M.).

Esta gestión culminó con la creación, mediante Decreto N° 2559/75 del Centro de Formación Docente para la Educación Diferenciada. Entre sus considerandos se puede leer:

“Que es de sustancial relevancia la formación de personal docente para la atención integral del niño con trastornos de aprendizaje, ya se trate de atipias recuperables o del amplio espectro del déficit mental... Que es correlativa la importancia de capacitar, en el orden didáctico-metodológico a quienes con el don de creación artística o en el ejercicio de una técnica u oficio productivo, pueden orientar y conducir las prácticas de taller en el sensible proceso de la Educación Diferenciada...” (Firmado Del Vas- Natali).

Tras la promulgación de este decreto, el interventor del CPE, Marcelo Zapiola, con la Resolución N° 530/75, autorizó la carrera de Profesor de Educación Especial y Diferenciada de Nivel Terciario, con una duración de tres años, que otorgaba el título de Maestra/o Diferencial, y las Resoluciones N° 528/75 y 772/76, que autorizaba la carrera de Maestro de Taller para la Educación Diferenciada de Nivel Medio, con una duración de un año y un cuatrimestre, y que otorgaba el título de Maestra/o de Taller de Educación Diferencial.

Los requisitos para el ingreso a la carrera de Profesor eran: certificado de Nivel Medio de cualquier modalidad y certificado de buena salud y para Maestro de Taller eran: certificado de ciclo básico u otros certificados post primario equivalentes, una prueba de aptitud profesional y certificado de buena salud. En cuanto al régimen de estudios, *“se ajustará a las normas vigentes para los Institutos Educativos de Nivel Terciario de la Jurisdicción Provincial”*.

Al reglamento general de los IFD se le incorporaron aspectos concernientes solo al cursado de estas carreras: requisitos para la inscripción, organización de los departamentos según asignaturas (Departamentos: Pedagógico, Médico, Psicológico y de Especialidades Afines) y previsión de las autoridades para el curso; que sería regido por una Secretaria Técnica y un Consejo de Profesores.

En 1976, egresó la primera y única²⁴² promoción de Profesoras en Educación Diferenciada²⁴³. Este grupo de estudiantes inició el cursado en el segundo cuatrimestre del año 1974 y lo culminó en noviembre del año 1976.

El mismo año egresó, también, la primera y única promoción de Maestros de Taller para la Educación Diferenciada.²⁴⁴ Esta promoción inició el cursado en el segundo cuatrimestre del año 1975 y lo culminó en diciembre del año 1976.

En julio de 1979, se estableció, mediante Resolución N° 992/79 del CPE, la planta funcional para el centro de Formación Docente para la Educación Diferenciada, a la que se le incluyó, además de las mencionadas con anterioridad, el cargo de director, jefe de Área Psicopedagógica y jefe de Área Biológica. Se nombró como primer director al Sr. José Jankowsky. *“En el 79 se constituye como ISFDEE, porque ni siquiera todavía era con orientación, era Educación Especial porque podías trabajar en cualquier escuela...”* (Entrevista realizada a M.)

En el mismo año se avanzó en el cambio de nombre del Centro de Formación en consonancia con lo recomendado por el CFE Nacional en cuanto a modificar la denominación de Educación “Diferenciada” por “Especial” y el de Centro por Instituto; fue así que en el Decreto N° 2559/79 del PE (firmado por Trimarco - Irigoyen) se cambió la denominación a “Instituto de Formación Docente para la Educación Especial”. *“El instituto de referencia, expedirá a partir del presente ciclo lectivo, al culminar la carrera, los títulos de Profesor en Educación Especial y Maestro de Taller para la Educación Especial”*

El plan de estudio del Profesorado en Educación Especial²⁴⁵ no tuvo modificaciones con respecto al aprobado en 1975, salvo la denominación de la titulación. Si bien es solo el cambio de la denominación, esto fue el inicio de un tránsito distinto para la Educación

²⁴² Es la única promoción ya que en 1975 se modifica el plan de estudio del Profesorado en Educación Especial, que pasa a ser un plan de 3 años de duración. (Ver anexo Planes de Estudio).

²⁴³ Las egresadas fueron: María Barbosa, Beatriz Bringas, Estela D'Ángelo, Lidia Doberer, Silvia García, Clyde Genes, Haydeé Hernández, Emiliana Maldonado, Martha Ramón, Edith Ríos, Mirta Scagliotti, María Schuhwerk, Cristina Sulleiro, María Torres, Lucía Uribe, Noemí Villegas, Marta Yllera y Nilda Zuliani.

²⁴⁴ Las/os egresados fueron: Luis Capizzano, María Díaz Pérez, Silvia Farias, Lidia Fontana, Dora García, Elsa Garrido, Horacio Jankowski, Eva Gadpen, Blanca Melin, Ana Pueñan, Francisca Pueñan, Susana Ramírez, Inés Santarelli.

²⁴⁵ En 1985, mediante el Decreto N° 3207, se ratifica la Resolución N° 1319/85 del CPE en la que determina la competencia, a Nivel Nacional, de los títulos emitidos por el Centro de Formación Docente para la Educación Diferenciada y por el Instituto de Formación para la Educación Especial entre los años 1975/79.

Especial en la Provincia del Neuquén, que implicó, para quienes estuvieron en los puestos de conducción y para los docentes, una lucha constante por ser reconocidas e incluidas en el Sistema Educativo Neuquino.

El primer lugar de funcionamiento del Centro y el Instituto fue el edificio de la Escuela Primaria N° 201 (Escuela Piloto). *“Ahí entonces se constituye y funcionábamos hasta el 2008, ahí, ¿qué era el Instituto?, dos aulas que no eran grandes, eran dos oficinas de 4x4... siempre funcionó a la noche...”* (Entrevista realizada a M.).

Creación especial II: años 1977- 1981

Año 1976, nuevo golpe de Estado e inicio de la dictadura más cruenta que enfrentó el país, en la Provincia asumió la gobernación el militar José Martínez Waldner (1976-1978); seguido de Trimarco (1978-1983) en reemplazo de Felipe Sapag; nuevamente se declaró prescindibles a personas que trabajan en el Estado y, en Educación, se designó, por segunda vez, como Interventora del CPE a la Prof. Blanca Pozzo Ardizzi de Tirachini, reemplazada en 1977 por la Prof. Teresa Arriaga de Valero y ésta, en 1979, por el Lic. Julio Alonso²⁴⁶.

En este nuevo período, se desarrollaron acontecimientos muy importantes en educación en general y en la vida institucional de los ISFD, en particular; tales como: el desplazamiento de la Supervisora de Educación Media, Técnica y Superior, el llamado a concurso para cubrir esta vacante, la creación del equipo de Supervisores de la Provincia incluyendo la primera Supervisión del Nivel Superior y la creación de nuevos ISFD-Escuela Provincial de Magisterio. *“Afuera desde el 76 al 80, sí, del 76 al 80 estuve afuera, trabajé de nuevo en la ENET N° 1... bueno, no importa, eso no tiene importancia, sigamos con las escuelas”* (Entrevista realizada a F.).²⁴⁷

²⁴⁶ Considero que quienes asumieron estos espacios de intervención mantuvieron una cierta relación con el partido político provincial y algunos continuaron con sus funciones al retorno de la democracia.

²⁴⁷ Entrevista realizada a F. Al momento de su reincorporación, en 1983, ejercerá distintas funciones en relación con el gobierno provincial, tales como: Directora General de Enseñanza, Subsecretaria de la Mujer y la Familia; Vocal de Nivel Medio y Terciario por el Ejecutivo (1990), Presidenta del CPE durante el gobierno de Sobisch y Diputada Nacional por el MPN.

Conformación del cuerpo de Supervisores del Nivel Medio

El desplazamiento de quienes estaban en los puestos de conducción o de supervisión en Educación generó, de parte del gobierno de facto, la necesidad de cubrir estos espacios.

“Desde que yo vengo a Neuquén me encuentro con que la Supervisión estaba a cargo de una persona que había sido nombrada por cuestiones políticas. Y yo padezco esa Supervisión... por los principios míos y que por supuesto, que no deben haber sido coincidentes con los... con la persona que maneja la supervisión.”... “Y como directora de una Escuela Secundaria, el Centro 12 y se llama a concurso y me presento, se había producido el golpe de Estado del ‘76, entonces el gobierno constitucional donde estaba la Inspectora había caído, habían sido prescindibilizados todas esas persona y no había Supervisora... entonces no acepto estar como interina en el cargo... se crea otro cargo y se llama para ese otro cargo nuevo, entonces me presento y gano el concurso, por eso recién me inicio como Supervisora no en el ‘76 sino que en el 77” (Entrevista a N. realizada por el Prof. Bel, 1999).

Este nuevo llamado a concurso realizado en un CPE intervenido y en un gobierno de facto marcó el inicio de una nueva etapa en el Nivel Medio y Superior; ya que, tras la cobertura del primer cargo objeto de este concurso, la supervisora presentó un proyecto para conformar un equipo de supervisores para que se encargara de trabajar el abordaje de la vida escolar desde dos perspectivas: lo Institucional y lo didáctico-pedagógico.

“Tiene que haber vigilancia, tiene que haber control, pero eso es un aspecto de la Supervisión, había muchos otros; entonces empezamos a trabajar, porque al mismo tiempo fui nombrada Jefa de Supervisores²⁴⁸ para armar este equipo...” (Entrevista a N. realizada por el Prof. Bel).

Con esta fundamentación, se fueron convocando distintos supervisores para el Nivel Medio, según las incumbencias; por ejemplo: para Cs. Contables, la Prof. María

²⁴⁸ Cumplió la función de Supervisión en el Nivel Medio y el Superior.

Aldana; para Matemáticas, Juana Erbatín; en Química, Olga Robledo; en Cs. Biológicas, Mercedes Persal y en Cs. Sociales, Mario Gercek; todos ingresaron como supervisores interinos por méritos profesionales ya que no se llamó a concurso abierto. (Entrevista a N.). La única área que nunca llegó a cubrirse fue la de Cs. de la Educación, situación que considero pone de manifiesto el sentido de, por una lado, propiedad y, por otro, temor de competencia de los egresados de universitarios de Ciencias de la Educación, evidenciado por la supervisora jefa.

Dentro del mismo proyecto se planteó la creación de supervisiones por zona: norte, centro y sur (Chos Malal, Zapala y San Martín de los Andes). En muchos casos, la tarea de los supervisores se dificultó por presiones internas y externas sobre sus formas de trabajo, las listas negras de libros, pero su función/proyecto fue acompañado desde el CPE²⁴⁹.

A partir de 1979, la Prof. Nieto participó como representante de la zona sur en las comisiones permanentes del Consejo Federal de Educación; a partir de 1981 se incorporó a las reuniones de la Comisión Permanente de la formación Docente del CFE (como delegada de la zona sur y como observadora en representación de la provincia).

El descripto no es un episodio menor, ya que todo el cuerpo de supervisores de la Provincia para los Niveles Medio y Superior se constituyó -durante el gobierno de facto- sobre la base de trabajadores prescindidos en esas funciones. Dentro de esta forma de constitución, los supervisores para los distintos espacios y zonas fueron convocados a partir de “méritos profesionales” y no por concursos abiertos de antecedentes y oposición. Por otra parte, el único espacio de supervisión que no se cubrió fue el de Ciencias de la Educación, ¿Existirá alguna relación con aquello de que no ingresen universitarios a este espacio y menos de Cs. de la Educación? ¿Estará en medio de una lucha de poder? En respuesta a estos interrogantes, puedo decir que este espacio fue ocupado por la supervisora jefa desde su doble rol en una clara demostración de poder y centralización de las decisiones que da cuenta de la forma de pensar el Sistema Educativo y su forma de construcción/consolidación.

²⁴⁹ “Porque yo he padecido mucha angustia cuando debía defender a los docentes y debo decirle que esta Sra. A de G., que era la persona que estaba, tuvo el valor y la nobleza de defenderlos. Creo que en media no padecemos como en otros niveles, porque había esa persona con mucho valor y con mucha nobleza que pese a estaba con ellos, compartiendo el proyecto... defendía a los docentes.” (Entrevista a N. Realizada por el Prof. Bel).

Esta situación se volvió a repetir y es mencionada, en forma negativa, como una de las causas del fin de un ciclo en la educación neuquina, que aconteció durante el gobierno de Sobisch, cuestión que retomaré más adelante.

La creación de la Escuela Provincial de Magisterio: 1978

Esta es la tercera institución que, tanto por su forma de creación como en el posterior funcionamiento, al menos en los primeros años, fue diferente a las demás destinadas a la formación del magisterio. Se fue constituyendo en torno a una serie de circunstancias ligadas, por ejemplo, con concepciones en cuanto a los espacios de formación del Magisterio, la forma de percibirse como institución, el juego de las relaciones interpersonales entre quienes fueron sus fundadoras y la influencia de la política partidaria en su desarrollo.

En 1973 se creó, por el Decreto N° 541/73, el CPEM N° 12 (Firma Sapag-Natali) en la localidad de Neuquén Capital; el visto del decreto hacía alusión a la alta inscripción de estudiantes que se venía registrando en el CPEM N° 2 Nocturno y, entre sus considerandos, mencionando que muchos de estos alumnos, por sus condiciones, deberían asistir a establecimientos diurnos. Que existía en Neuquén capital un *“creciente número de adolescentes con problemas para ingresar y continuar en la segunda enseñanza”*; a partir de lo cual se creó este nuevo CPEM con ciclo básico Comercial y ajustado al plan y programas nacionales. Este nuevo CPEM comenzó a funcionar en el mismo espacio del CPEM N° 2, pero en el horario diurno y atendiendo a la demanda de otra población escolar.

En agosto de 1975, mediante la Resolución N° 451/75 del Interventor del CPE Marcelo Zapiola y, ante la necesidad de cobertura del cargo de integrante de la Junta de Clasificación Rama Secundaria por la renuncia de sus miembros electos democráticamente, se designó a la Prof. Marta Yedaide para llevar a cabo las funciones de miembro electa por el ejecutivo como integrante de dicha Junta de Calificación. Este cargo implicó la afectación de las horas que ella desempeñaba en el CPEM N° 4 de Chos Malal, del que era directora.

“...y por qué a K. la convocan para la Escuela de Magisterio, a ella la convocan porque venía de Córdoba y era la única que tenía el título de la Escuela de Villa María; además en Chos Malal estaba en formación docente y M. T. porque pide los traslados... llega un momento en que la gente pide los traslados... muy amigas...” Entrevista realizada a S.²⁵⁰, 2011.

A partir de la Resolución N° 421/77 de la Interventora del CPE Prof. Blanca Tirachini, se produjo la afectación del CPEM N° 12; que estaba bajo la Dirección de la Prof. Nieto. En el visto y los considerandos se planteaba:

“La paulatina merma de docentes de Nivel Primario en el ámbito provincial...”
“...Que constituye un grave problema que se verá incrementado al hacerse efectiva la transferencia de establecimientos Nacionales al orden Provincial...que son muchos los Estados Provinciales que viven igual situación...”

Por lo que resolvió:

“Afectase por un lapso no mayor de tres años al Centro de Enseñanza Media N° 12... en el citado establecimiento se mantendrá el Plan de Estudios de Perito Mercantiles para quienes opten por el plan vigente... para quienes deseen abrazar la carrera docente se implementará, previa aprobación del ciclo básico, un ciclo superior de dos años y un cuatrimestre, finalizando el cual los alumnos egresarán con el título de Bachiller con Orientación Docente con validez nacional y de Maestro Normal Provincial... por la dirección de Enseñanza Media se darán las pautas y se elaborarán los programas correspondientes, para que, al iniciarse el ciclo lectivo 1978 se ponga en vigencia la presente Resolución.”

Dicha resolución avanzó en algo inédito, que es afectar un CPEM para conformar en él la carrera del Magisterio, siendo que la lógica habitual era la creación del Anexo

²⁵⁰ S. se desempeñó como profesora en el ISFD N° 6 y 7.

Magisterio en un CPEM. También retornó a un plan de estudio que había perdido vigencia al aprobarse la reforma en 1971-1973: estos son los planes que en ese momento estaban vigentes en todas las instituciones de formación del magisterio de la Provincia, tanto de dependencia provincial como nacional.

En 1978, la Resolución N° 540/78 dictada por la Interventora del CPE Teresa Arriaga de Valero, en su visto indica la situación de revista de la Prof. Catalina Yedaide y en sus considerandos menciona, en relación con la misma persona:

“Que a la fecha le ha sido asignada la tarea: organización y puesta en marcha del Magisterio Neuquino, con un Ciclo Superior de dos años y un cuatrimestre, para la formación de Maestros Normales... que dicha tarea exige contar con personal que acredite experiencia e idoneidad...”

A partir de lo cual resolvió:

“Ubicar transitoriamente en el CPE a la directora interina del CPEM N° 4 de Chos Malal, Srta. Marta Catalina Yedaide... afectar su desempeño por el cargo indicado en el punto 1ero de las tareas de organización de la carrera del Magisterio Neuquino a que da lugar la Resolución N° 421/77.”

Este Magisterio, por otra parte, ya estaba organizado y con el plan de estudio para Profesores de Educación Primaria e Inicial vigentes en los otros IFDs provinciales y nacionales.

En 1979, el Interventor del CPE Julio Alonso firmó la Resolución N° 1353/79 que en su visto hace referencia a la nota presentada por la Dirección General de Enseñanza Media solicitando *“la creación de la Escuela de Magisterio que a la fecha viene funcionando en el Centro Provincial de Enseñanza N°12...”*; por lo que resolvió:

“Crease la Escuela Provincial de Magisterio en la Ciudad de Neuquén.... Por la Dirección General de Enseñanza Media se arbitrarán los medios para la organización definitiva, a la iniciación del período escolar 1980...”

El retorno de la nueva institución al espacio de las Escuelas Normales, tanto en su estructura tradicional como y en el lugar que ocupaba, surgió como un espacio en donde los conflictos de poder se resolvieron creando instituciones ad hoc para directivos determinados en función de sus trayectorias políticas y de formación, de esta manera se confrontó, no sólo con modelos docentes y políticos, sino que se visibilizó los diferentes ámbitos jurisdiccionales delimitando o definiendo con ello un excursus identificatorio.

Habitualmente, los ISFD se creaban como anexos de CPEM pero con una organización propia que les permitía cierto grado de independencia; en el caso de la Escuela de Magisterio, si bien hay un desfase en las fechas de creación, ocurrió al revés: es la Escuela la que afecta al CPEM N° 12 y a los alumnos que quisieran cursar Magisterio. Una de las formas de entender esta lógica es recuperando algunas cuestiones sobre las fundadoras de la escuela, sus lugares de procedencias, sus vínculos y la concepción sobre formación de Magisterio; es por ello que, primero, reconstruiré este camino, para luego poder avanzar con algunas de las características propias de la escuela y las gestiones para su creación.

Al entrevistar a una de las ex docentes de la Escuela de Magisterio, me dice: *“La Escuela de magisterio nació aquí...”* (Entrevista realizada a M.²⁵¹, 2011) y señala el patio de la casa y a continuación relata una situación en la que están presentes docentes que, en su gran mayoría, coincidieron en el trabajo en la localidad de Chos Malal y en el CPEM N° 4:

“Fue cuando nos juntamos, porque estábamos permanentemente en contacto con M., que había estado en Chos Malal, con la Sra. de G. que había sido mi profesora y que era directora de Enseñanza Media, con la Sra. de N... bueno, todas ellas... la Sra. de G. era Normalista al mil por mil...entonces la Sra. de G. pensó en una Escuela de Magisterio...” (Entrevista realizada a M.).

Este pensar en una Escuela de Magisterio implicaba pensar en los planes de estudio, los docentes, el lugar de funcionamiento, los alumnos, entre otras cosas.

²⁵¹ M. se desempeñó como secretaria del ISFD N° 6.

“A raíz de eso, y estando en un gobierno militar, en el año 1978 se me convoca... convocada por Educación y se crea lo que fue la Escuela Provincial de Magisterio. Surge cuando en la Provincia ocupaban los cargos gente sin tener título docente, Peritos Mercantiles...entonces bueno, es una decisión política de formar esta Escuela de Magisterio” (Entrevista realizada a S., 2011).

Esta recién creada Escuela tomó, como primer lugar de funcionamiento, la Escuela Primaria 201, ubicada las calles Belgrano y Salta; donde compartía espacio con la Universidad del Comahue, el ISFDEE N° 4 y la Escuela Primaria. *“Nos habían hecho unas divisiones con cartón... así había unas divisiones ahí y era justo al lado del gimnasio, así que los pelotazos iban y venían”* (Entrevista realizada a S.).

El cursado de ese primer año se inició con los alumnos provenientes del 4to año del afectado CPEM N° 12, quienes concurrían en el turno tarde al CPEM N° 12 a cursar el cuarto año y, a la mañana, a la Escuela de Magisterio a cursar el primer año de la carrera de Maestros Normales Provinciales. La primera intención era la de generar una carrera a término para satisfacer la demanda de docentes, pero luego se prolonga en el tiempo.

“Era una carrera con doble turno, los alumnos hacían el cuarto y quinto de un Bachiller Común y en el contraturno hacían la Formación Docente. Estaba la directora de nivel A. G., que si vos me decís el 6 debería llevar el nombre de ella, porque lo que ésta mujer apoyó a la Escuela de Magisterio...” (Entrevista realizada a S.).

La cantidad de alumnos que ingresaron a ese primer año del Magisterio es de 11, y egresaron todos tras el cursado de los dos años y 1 cuatrimestre que preveía el plan de estudio. Este último no es el que está vigente a nivel Nacional o en los IFDs de la Provincia, sino que se retornó a instancias previas, se retomó una experiencia vigente en el sur del país, que generó dificultades para validar los títulos a Nivel Nacional.

“El proyecto y la gestión fue una iniciativa de la directora GEM la Prof. A. de G... este proyecto no fue homologado por el Ministerio de Educación de la

Nación... varias provincias reconocen el título e incluyen a los egresados en sus listados.... En Chubut se había creado esto y ellos volvieron al Maestro de Media...esto se concretó en el ámbito político donde nosotros no participábamos... cuando volvió la democracia desaparece esa Escuela...”
(Escrito realizado por N., 2011).

El testimonio que precede da cuenta de cómo se gestionó el proyecto de la creación de la Escuela de Magisterio, su normativa y su plan de estudio lo que marcó un retorno a instancias educativas ya superadas que establecieron una clara relación con las Escuelas Normales, su concepción de “ser docente”, su organización y forma de funcionamiento; a esta cuestión la retomaré en el cierre del capítulo.

Los primeros docentes que integraron el plantel de esta institución fueron: Catalina Yedaide como directora; Marta Rins como secretaria; Ana Bemonde; Susana Pagani y Pedro Rinaldi²⁵². El primer egreso fue en 1980.²⁵³

En 1979, la Escuela de Magisterio se trasladó al edificio que ocupa actualmente sobre la calle Amancay del B° Santa Genoveva.

“El asfalto llegaba hasta antes del cementerio, 15 cuadras antes del Instituto, no había ni casas, alguna casita premoldeada, eran todos terrenos baldíos y ripio, el único colectivo que llegaba paraba en la Capilla de Villa Farrel (a 10 cuadras)” (Entrevista realizada a L²⁵⁴, 2011).

En ese edificio estaban funcionando la Escuela Primaria N° 143 y el CPEM N° 18. Este último se había constituido como un CPEM que recibía alumnos repitentes de otras instituciones; dejó su lugar a la Escuela de Magisterio y se trasladó a su nuevo edificio.

La Escuela primaria N° 143 siguió funcionando hasta 1980, cuando fue trasladada al Oeste de la Capital neuquina. En su lugar se creó el Dto. de Aplicación de la Escuela

²⁵² La mayoría de los docentes convocados mantenían relaciones con el partido político provincial y participaron de diversas funciones en distintos espacios educativos.

²⁵³ Las primeras egresadas fueron: Adriana Abelli, Silvana Castillo Barrientos, María de la Fuente, María Lucero, Gabriela Murphy, Pamela Pascal, Mónica Pérez, Nélida Prunetti, María Roldán y Carlos Vaccaro.

²⁵⁴ L. se desempeñó como profesora, jefa de departamento y directora suplente en el ISFD N° 6.

de Magisterio Nivel Primario, al que se le incorporaron, *a posteriori*, dos salas de Preescolar. Su primera regente fue la Sra. Elena Marrón. *“El personal dispuesto a quedarse en el Dto. de Aplicación... eso fue a elección, algunos se quedaron en el Dto., otros se fueron con la Escuela N° 143...”* (Entrevista realizada a M.).



Fachada del actual asentamiento del ISFD N° 6

El Dto. de Aplicación empezó a funcionar con la creación de todos los grados y en el turno mañana; también funcionaba, en el mismo horario, 1er y 2do año de la Escuela de Magisterio y 4to y 5to de Nivel Medio en el turno tarde; esto para que los estudiantes de Magisterio pudieran hacer sus prácticas. *“A la mañana la formación docente, a la tarde el BOD; los chicos comían en la escuela...”* (Entrevista realizada a S.). *“Terminaban a los dos años y algunos recibían juntos el título de 5to año del Bachiller y el otro de Maestras”* (Entrevista realizada a L.).

En 1980, el gobernador de facto Trimarco inauguró la ampliación que agregaba cinco aulas más al edificio. Es sustancial señalar que contar con edificio propio también rompió con la lógica de cómo llegaron los otros IFDs, ya que la Escuela Provincial de Magisterio desplazó dos instituciones de su lugar original tornándolo en su espacio de funcionamiento. Este tipo de gestiones eran difíciles de lograr en solitario y sin un importante apoyo político ya que implicó cambiar denominación de instituciones y lugares

de trabajo, entre otras. Situación de conjunto que pone de manifiesto la relación de los miembros de esta institución con quienes ejercían el poder, tanto desde lo formal como desde lo informal y durante gobiernos democráticos o dictatoriales.

Estas y otras cuestiones serán retomadas al momento de analizar esta institución en particular, en la confrontación con el ISFD N° 12.

La última creación de este período: el ISFD N° 5 de Plottier: 1981

La localidad de Plottier se encuentra en el Departamento Confluencia, a 14 km. de la ciudad capital de la Provincia. La fecha de fundación de la localidad de Plottier se fijó el 9 de agosto de 1935, fecha de nacimiento del Dr. Plottier, y el año corresponde al de la creación de la primera comisión de fomento, *“...el Dr. Alberto Plottier, junto a sus dos hermanos Eugenio y Adolfo en 1905 adquiere trece mil hectáreas de tierra en una subasta pública en Buenos Aires; las mismas se encontraban en la zona Confluencia en el Territorio del Neuquén.”* Perata, 2002:212.

Estos hermanos construyeron los primeros canales de riego y en 1914 donaron terrenos para el ferrocarril Sud; también venden parte de las tierras a colonos que comienzan a poblar esta zona. En 1935, el Coronel Enrique Pilotto crea la primera comisión de fomento; entre sus integrantes estaban: Mariano de Zavaleta, Juan Bolinger, Otto Seidel y Agustín Battilana. Estos precursores darán, junto a otros vecinos, origen y sistematización a una amplia zona productiva destinada a la fruticultura y horticultura.

En 1978, se realizó un trabajo a cargo de docentes y alumnos del CPEM N° 8, denominado “Investigación de la Comunidad”, en el que se hace un relevamiento de las principales características de la ciudad de Plottier, entre las que se observan sus necesidades educativas. Este estudio, más el acompañamiento de la comunidad, autoridades locales y una preinscripción de futuros aspirantes, fue el argumento utilizado para solicitar la creación del Profesorado Elemental.

También acompañaban a este reclamo un grupo de estudiantes del CPEM, que realizaron una preinscripción, movilizaron a sus compañeros y, junto a las autoridades del CPEM N° 8, entregaron, al entonces Gobernador, este petitorio en la fiesta de aniversario de la localidad.

“Nace como una demanda de, una búsqueda de Plottier para darle salida a los jóvenes...desde este lugar fundamentan la necesidad... estamos en gobierno militar, el gobierno de Trimarco como Gobernador... el que aporta mucho es el Intendente del proceso que es R., junto con las autoridades del CPEM N° 8 que eran M. T... gestionan, reclaman.” (Entrevista realizada a C.²⁵⁵, 2011).

. Es así que el 6 de marzo de 1981 el Gobernador de facto Trimarco emitió el Decreto N° 295/81, que en sus considerandos expresa:

“Que el crecimiento demográfico de la ciudad de Plottier exige soluciones en el área educacional...Que debe ser promovida la capacitación y especialización de recursos humanos para tareas docentes a fin de cubrir profesionalmente las vacantes presentes y futuras de la Rama Primaria...”
(Firmado Trimarco- Irigoyen).

La experiencia, del Profesorado de Nivel primario debía llevarse a cabo por un lapso de dos años. Comenzó a funcionar como anexo del CPEM N° 8 en el turno Nocturno con unos 20 alumnos y con el plan de estudio del Profesorado Elemental Nacional, que estaba en vigencia en ese momento. (Ver Anexo planes de estudio)

La primera directora fue María Teresa Martínez²⁵⁶; la segunda, Graciela Benítez, ambas por un corto período de tiempo, y la tercera, Clara Cazzasa, quien permaneció hasta su jubilación.

“M. T. empieza a buscar a la gente para el profesorado, ya tienen varios profesores de la propia casa... otros vienen de Neuquén apalabradas como para cubrir el primer año y me convoca y me ofrece la coordinación...”
(Entrevista realizada a C.).

²⁵⁵ C. se desempeñó como profesora, directora del ISFD N° 5 y directora de Nivel Medio y Superior.

²⁵⁶ La primera directora desempeñó diversas funciones en el Sistema Educativo neuquino, tanto en instituciones educativas como en el CPE, cuestión que considero muy importante –en tanto lazos políticos- al momento de gestionar esta nueva institución.

La Coordinación de este profesorado estuvo a cargo de la Prof. Clara Cazzasa quien, a posteriori, será la directora del ISFD N° 5 hasta su jubilación. Los primeros docentes fueron: Delfina Lanús, Marta Camili, Graciela Castro, Hedibia Cuneo, Jorge Chaktoura, Mabel Meglioli y Graciela Otaño.

En cuanto a los estudiantes, provenían de la localidad y la zona de influencia, tales como Neuquén, Senillosa, El Chocón, Cutral Có, Picún Leufú, y algunos de Río Negro.

En referencia a la inserción de los egresados, la mayoría trabajaba en escuelas de la zona; las entrevistadas hacen mención que, como en otros IFDs, los primeros egresados eran muy reclamados, por ello el CPE los autorizaba a cursar la Residencia en un turno y trabajar como maestros en el otro. *“Porque las convocatorias al hacerse por medio de LU5 (radio) o Canal 7 (televisión) llegaba información, había gente que venía todos los días de Zapala, de Villa Regina, de Cinco Saltos... fue una explosión de lo que fue la matrícula...”* (Entrevista realizada a L.²⁵⁷, 2011).

En 1983 egresó la primera corte de Maestros para la Educación Primaria.²⁵⁸

Síntesis de este capítulo

En el desarrollo de este capítulo es posible apreciar, entre otras cuestiones, continuidades en torno a las políticas públicas y educativas a pesar de atravesar momentos de gobiernos democráticos y dictaduras. Varias de ellas fueron muy significativas en relación al Sistema Educativo tales como, la continuidad en la intervención del CPE, la creación de espacios educativos en forma particular y el retorno a la estructura de la Escuela Normal en una de estas, la conformación del cuerpo de supervisores de nivel medio, entre otras.

Esta forma de concreción de las políticas educativas da cuenta de formas centralizadas de utilización del poder y, por ende, de la toma de decisiones en torno a las mismas, a continuación intentaré recuperar aquellas cuestiones más significativas de este período.

²⁵⁷ L. se desempeñó como secretaria del ISFD N° 5.

²⁵⁸ Los egresados fueron: Jorge Blotto, Pilar Gómez, Nivia Herrador, Viviana Rodoni, Pascual Rodríguez, Cirila Ruartes y Héctor Toscani.

En lo que se refiere a estas creaciones particulares I, puedo plantear que, en el caso del futuro ISFDEE N° 4, su historia tuvo inicio en la creación del Curso para la Formación de Maestros de Educación Diferenciada y Maestros de Taller para Educación Diferenciada; estos espacios de capacitación estaban destinados, fundamentalmente, para personas sin titulación afín, pero que se estaban desempeñando como docentes en las Escuelas Diferenciadas. Este curso fue a ciclo cerrado y sentó las bases para la creación, en 1975, del Centro de Formación Docente para la Educación Diferenciada.

Es significativo rescatar la perspectiva que sobre la Educación Diferenciada se expresaba, en los considerandos del decreto de creación del Centro: *“capacitar en el orden didáctico- metodológico a quienes con el don de la creación artística o el ejercicio de una técnica u oficio productivo, puedan orientar y conducir las prácticas...”* (Decreto N° 2559/75) Esta visión de la educación de lo diferente asociado con un lugar específico y orientado a técnicas o talleres, ligaba la formación al espacio de procedencia de las maestras diferenciadas (Escuela de Artes y Oficios) con el ejercicio de una función educativa para “diferentes”, lo que puede percibirse como un legado del normalismo/higienismo en el que no existe lugar para lo distinto, para aquello que esté por fuera de la “norma”; de este forma las políticas educativas definirán y diferenciarán lo normal de lo anormal (Vassiliades, 2012) circunscribiendo los espacios de actuación del trabajo docente.

A esta concepción “educación del diferente y confinada al espacio para el diferente”, debieron enfrentarse -en años posteriores-, en el contexto provincial, quienes construyeron otras perspectivas sobre la Educación Especial como espacio de integración y no de diferenciación. Sobre esta forma de pensar la educación especial, sus debates y la conformación de nuevos planes de estudio que abordaron otras perspectivas hablaré más adelante.

En el caso de la segunda institución se anexa, por disposición del Interventor del CPE, al CPEM N° 13 de San Martín de los Andes, situación que se constituye en particular, ya que será la única institución que se creará de esta manera. Considero que el trasfondo de esta actuación se fundamenta en el convenio de fusión celebrado por la provincia-CPE con la patronal del ISSMA, acción que conllevó la incorporación del personal de este instituto al plantel del CPEM N° 13 y las carreras que dictaba. Sin dudas

dicha fusión debió estar muy ligada a la actuación de la política partidaria a nivel local y a la resolución, por parte del Estado, de una la cobertura de un espacio de educación solventado desde lo público ante el retiro de la institución privada.

Esta situación puede ser tomada, para esta jurisdicción, como el primer ejemplo de transferencia del personal de una institución privada nacional a la órbita de la administración pública provincial y, tal como aconteció en los años '70 y '90, sin el correspondiente financiamiento –esta situación la abordaré más adelante-.

Este proceso significó la incorporación de las carreras del Nivel Medio del ISSMA al CPEM y la posibilidad de reinstalar el espacio de formación del magisterio que había cerrado el ISSMA en 1969. La forma de creación, mediante una resolución del CPE, genera en las entrevistadas –A., M., L.²⁵⁹- la sensación de “la falta de creación legítima” ya que muchas de ellas reclaman el decreto fundacional del Poder Ejecutivo que, en este caso, es inexistente.

Dentro de los hechos relevantes para esta institución, quiero traer a colación dos que están muy relacionados con la política nacional- provincial y su forma de manifestarse.

El primero atañe al primer director del CPEM N° 13 y del anexo IFD quien, junto con su esposa, fue separado del cargo, privado de su libertad y luego expulsado de la localidad por el Jefe del Regimiento de San Martín de los Andes. Este acontecimiento muestra claramente el inicio de la peor de las dictaduras vividas por el país, que “dotó del suficiente poder” a los militares del país y la región para disponer sobre la vida, el trabajo y el destino de las demás personas; también, marca la soledad, la opresión y el silencio de los otros sobre lo acontecido. Conjunción de un director militante, una comunidad ligada “al fortín”, bajo el poder del “Jefe de Regimiento” y un desenlace previsible: el desplazamiento y reemplazo del profesor Amitrano, su esposa y “el silencio que lo cubre todo”.

Como refuerzo a la situación de intromisión en la vida institucional del IFD N°3, la Interventora del CPE Blanca Tirachini emitió dos resoluciones, en 1976 y 1977, mediante las cuales cierra el primer año del anexo IFD (1976) y el segundo año (1977), y da de baja al personal con la sola justificación de la escasa matrícula del IFD. Este motivo

²⁵⁹ A. se desempeñó como directora en el ISFD N° 3 y L. como secretaria.

resultó poco creíble en el contexto en que los IFDs solían tener muy poca matrícula; por el contrario, considero que las resoluciones fueron un claro mensaje hacia los docentes, alumnos y la comunidad de San Martín de los Andes sobre lo “que no hay que hacer”.

El segundo acontecimiento también se relaciona con la política provincial y es el reclamo por el edificio propio. Según las entrevistadas M., L. y S., estaban “cansadas de mendigar por espacio”, por lo que van a ver a Elías Sapag²⁶⁰, quien “ata la promesa del edificio” a su elección como Senador. Este “acto de campaña” les permitió contar con un edificio. Política, promesa, voto y “promesa cumplida”.

Experiencias y acontecimientos que atravesaron estas instituciones determinando distintas formas de relación, construcción y circulación del poder, en este sentido Vassiliades plantea,

“Ello supone la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar y qué relaciones y procesos los produjeron. En este marco, la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven” (Vassiliades, 2012: 30).

Las creaciones especiales II se produjeron en el contexto de la última dictadura militar. En 1976 un nuevo golpe de Estado produce el desplazamiento de las autoridades electas democráticamente, lo que da inicio a la etapa más oscura de la vida político-institucional de la Argentina; pero esto no se traduce o evidencia en lo que acontece en el subsistema del magisterio en la Provincia del Neuquén ya que, en ese sentido, no se produce un “repliegue” institucional. Por el contrario, es en este período cuando se produjeron acontecimientos que tuvieron una fuerte incidencia en la educación provincial y, específicamente, en el subsistema.

²⁶⁰ Hermano de Felipe Sapag, padre del dos veces Vice Gobernador y dos veces Gobernador de la Provincia, Jorge Sapag. Elías fue Senador por la provincia del Neuquén en reiteradas oportunidades.

Dentro de las autoridades desplazadas por el gobierno de facto se encontraba quien había desempeñado hasta el momento el cargo de supervisora de Nivel Medio y Superior, función a la que había sido convocada en 1970 por el Gobernador/Interventor, tal como lo señalé anteriormente. Para cubrir este espacio, se realizó un concurso al que se presentó y ganó, quien había ejercido la conducción del IFD N° 2 de Chos Malal y luego del CPEM N° 12 de Neuquén. Al ganar dicho concurso se le ofreció el cargo de supervisora Jefa del Nivel Medio y Superior constituyéndose, de esta manera, en la primera supervisora de este Nivel lo que implicó acceder a una cuota muy importante de poder e influencia en la toma de decisiones sobre los destinos del nivel y su conformación a futuro.

Tras el nombramiento, presentó un proyecto de supervisión por el cual comienza a formar todo el equipo de supervisores para Nivel Medio; cargos no concursados sino electos por antecedentes y afinidad en la función. Es significativo apreciar cómo se conformó, en el gobierno de facto, todo el cuerpo de supervisores para el Nivel Medio y Terciario, con el aval de las autoridades del CPE intervenido; lo que influyó de forma negativa en la continuidad de dicho cuerpo en el futuro democrático.

Entre las funciones que asumió la jefa de supervisores, figuraba la representación de la Provincia en las reuniones del Consejo Federal de Educación, espacio en el que asistió a los trabajos relacionados con la elaboración de los Lineamientos Curriculares para el desarrollo del plan de estudio N° 040.

Tanto los desplazamientos ocurridos como la constitución del cuerpo de supervisores y la conformación de la Escuela Provincial de Magisterio nos hablan de la instauración de una lógica de conducción verticalista del sistema educativo –cuestión similar a lo que ocurre en otras jurisdicciones (Vassiliades, 2012)- y, en este caso, con la centralización de la organización político administrativa del sistema ligada a la idea de control y vigilancia del accionar docente más allá de la proclama de descentralización planteada en los argumentos de creación del cuerpo de supervisores. De esta forma es posible intentar dar cuenta de cómo se constituyeron estas políticas educativas en el contexto en que lo hicieron y cómo ellas fueron posibles, *“en determinadas condiciones históricas y sociales, cómo sus postulados pudieron ser dichos, pensados y desplegados en un determinado momento y lugar y cómo, en dicha operación informada*

ideológicamente y configurada por el poder, se silenciaron, negaron y descartaron otras propuestas” (Vassiliades, 2012: 35).

En el mismo período se inició una serie de traslados de personal, cambios, afectaciones y asignaciones de nuevas tareas; todas en relación con la creación de la Escuela Provincial de Magisterio, la que siguió una forma especial de gestión/conformación que da cuenta de las relaciones de poder que detentaban quienes armaron la propuesta de creación de dicha institución ya que rompieron con todos los modelos anteriores.

Para la conformación de la Escuela Provincial de Magisterio confluyeron distintas protagonistas: la directora de Nivel Medio, Técnico y Superior -quien había ejercido como docente de la Escuela Normal de Chos Malal-; la Supervisora del Nivel Medio y Superior -quien había ejercido como directora del IFD N° 2 de Chos Malal y del CPEM N° 12 de Neuquén, una docente del IFD N° 2 de Chos Malal y, por último, la última directora del IFD N° 2 de Chos Malal -hasta su traslado a Neuquén-, quien asumió como la primera directora de la Escuela Provincial de Magisterio.

Todas ellas, salvo una, eran oriundas²⁶¹ de una misma localidad: Chos Malal –la primera Capital del Territorio Nacional del Neuquén-, todas ejercieron en Escuelas Normales y confluyeron en la creación de esta nueva institución. Lo señalado no es un dato aleatorio porque pone de manifiesto que “la pertenencia” a un lugar de origen, a los mismos espacios y recorridos de formación, suponen además de la frecuentación constante, el mismo capital social (Bourdieu, 1999) que confluye en el tema que nos ocupa en la misma concepción acerca de lo que significa ser docente.

“Entre todas las propiedades que supone la ocupación legítima de un lugar, hay algunas, y no son las menos determinantes, que sólo se adquieren mediante su ocupación prolongada y la frecuentación constante de sus ocupantes legítimos: es el caso, naturalmente, del capital social de relaciones o conexiones” (Bourdieu, 1999: 123).

²⁶¹ En este caso, “ser oriundas de un lugar” no significa que hayan nacido allí, pero sí que se desempeñaron como docentes en ese destino.

Conjunción de personas, “propiedades” y de concepciones que dan origen a una nueva Escuela Normal en plena época/vigencia de la terciarización. Sin dudas, esta creación significó el retorno a la formación normalista, sus principios y su forma de organización institucional, que encarnó el regreso a “los viejos tiempos”. En este sentido no existe ninguna justificación aparente para el retorno a una escuela normal, pero es interesante poder observarlo desde el interjuego de poderes que confronta, desde diversos niveles, las propuestas de terciarización, la construcción de un nivel autónomo, la generación de una normativa particular y, fundamentalmente, la idea de “ser docente” distanciada del normalismo de esta forma *“ciertos significados y prácticas de una cultura particular son seleccionados y acentuados, mientras que otros son rechazados o excluidos, aunque dentro de una hegemonía particular esta selección sea presentada como “la tradición” o el “pasado significativo”* (Vassiliades, 2012: 25).

Parte del proceso iniciado en este período sentó las bases para la adhesión, elaboración e implementación del plan de estudio 040 -cuestión que desarrollaré a continuación- generando un tiempo de mucha productividad a pesar del contexto en el que se desarrolló. De esta forma resulta significativo ver como propuestas que atravesaron y sostuvieron el subsistema de formación del magisterio fueron elaboradas e implementadas durante procesos dictatoriales estableciéndose continuidades entre gestiones y personas.

Capítulo VII
Hacia la democracia. El plan 040 y La constitución de ATEN
(1981-1983)

El contexto del nuevo plan de estudio

En este capítulo, abordaré el trabajo previo realizado en la provincia del Neuquén y sus IFDs sobre un nuevo plan de estudio y la normativa para su correspondiente implementación, este proceso concluyó con lo que puedo mencionar como una segunda terciarización y la unificación de planes para todos los IFDs provinciales mediante la implementación del denominado plan de estudio N° 040.

En 1981, se elaboró y aprobó la recomendación del CFC y E N° 07/81 en la IV Asamblea Ordinaria del CFC y E, que retomaba el *“Documento Elaborado por la Comisión Permanente que trata el tema Formación Docente en Nivel Primario”* y, a partir de ello, se recomendaba la aprobación de las *“Pautas Básicas para la Formación Docente de Nivel Primario”*, que sirvieron de guía para la elaboración de los nuevos planes de estudio de la formación docente en todas las jurisdicciones del país. Esta normativa y los documentos posteriores tuvieron una importante incidencia en los espacios de formación del Magisterio de la provincia del Neuquén tal como se verá en el desarrollo planteado a continuación.

Adhesión, aportes e implementación del plan 040

En los IFD y la Escuela de Magisterio de la provincia del Neuquén, se realizaron reuniones de trabajo con los docentes con el objeto de recoger aportes de cada institución, para llevarlos a las reuniones generales y unificarlos con los que se enviaron a los encuentros en Nación. Estas jornadas de trabajo tuvieron un grado muy dispar de adhesión, dependiendo de las características de cada institución en particular ya que las mismas se dieron distintas formas de organización, participación y concreción de los aportes según sus dinámicas internas; a esta cuestión la mencionaré al hablar de la participación específica de cada institución.

La intención central del trabajo era la de lograr una mayor independencia de los IFDs, separando los niveles educativos, el espacio de trabajo, la organización institucional y las plantas funcionales, entre otras cuestiones. Es por ello que, tras la aprobación de los Lineamientos Generales del nuevo plan de estudio, a Nivel Nacional se

organizaron, bajo la supervisión de la Dirección General de Enseñanza Media y Superior, las reuniones con los distintos equipos docentes que elaboraron los Lineamientos Curriculares para la Provincia del Neuquén.

La aprobación de este documento incluyó la creación de una planta funcional y un determinado número de horas cátedras de Nivel Terciario (aportes Prof. N.).

“En estas reuniones actué como Coordinadora general, la responsabilidad política estuvo a cargo de la Lic. A. N. (Presidenta del CPE) y de la Prof. A. de G. como Directora Gral. De Enseñanza Media y Superior... a este trabajo lo hicieron los propios docentes, encabezados por la gente de San Martín de los Andes... C. M., B. C., C....” (Escrito aportado por la Prof. N., 2011).

Como antecedente de las futuras modificaciones a implementar en los IFDs y mediante la Disposición N° 038/82 del 4 de agosto de 1982, la Dirección General de Enseñanza Media, Técnica, Especial y Superior estableció que los IFDs N° 4, 6 y 13²⁶² dejarían de funcionar como anexos de los Centros de Enseñanza Media 4, 6 y 13, y se regirían por las normativas propias del Nivel.

Quienes ejercían las funciones de Coordinadoras Interinas de los Profesorados pasaron a ser directoras de los IFD²⁶³. Esta comunicación, que podría parecer menor, significó el primer paso hacia la construcción de un Nivel Superior independiente, no solo desde lo administrativo.

El 23 de marzo de 1983, mediante la Resolución N° 348/83 del CPE de la Provincia del Neuquén, se recuperaron las recomendaciones del CFC y E sobre las modificaciones a los planes de estudio del Magisterio y el documento jurisdiccional elaborado en base a los Lineamientos Nacionales procediendo a la aprobación de *“Los Lineamientos Curriculares para la formación Docente Del Nivel Primario que figuran como anexo de la presente Resolución, los que se aplicarán en todos los Institutos de*

²⁶² Los IFD reciben la numeración propia de los CPEM ya que funcionan como sus anexos.

²⁶³ Las primeras directoras de los IFDs designadas por esta disposición son: Mirta Monti (CPEM N° 4- Chos Malal), María Cantisano (CPEM N° 6- Cutral Có) y Noemí Valentino (CPEM N° 13- San Martín de los Andes).

*Formación Docente del Nivel Primario y Escuela de Magisterio*²⁶⁴, a partir del período lectivo 1983”.

La misma resolución consideraba como Formación Docente Básica “*común a toda carrera docente, los objetivos y contenidos del Área de Fundamentación Teórica aprobados por la Recomendación N° 07/81 de la IV Asamblea Ordinaria del CFC y E*”.

Entre los considerandos y objetivos de los lineamientos aprobados, se pueden encontrar los transcritos a continuación, que dan cuenta del cambio propuesto para los espacios de la formación del magisterio y sus alcances; que plantean un retorno “*al padrón clásico disciplinador del normalismo y un mayor límite frente a avance de los cambios*” (Davini, 1999: 66). En este sentido, quienes estuvieron a cargo de las políticas educativas durante el proceso avanzaron hacia la “*restauración de valores tradicionales*” como la familia, la religión cristiana y los valores morales que las acompañan.

“El fin de la Educación en la Nación Argentina, es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”.
(Planteando objetivos tales como) *“Preparar al hombre para asumir sus valores ético- religiosos de su destino trascendente... Capacitar para el conocimiento, valoración y desarrollo de la cultura nacional y de la realidad histórico- social del país... Orientar al hombre para que pueda elegir una actividad de acuerdo con su vocación, aptitudes e intereses conforme con las necesidades de la región y del país... Promover la consolidación de la unidad y estabilidad de la familia... Contribuir a consolidar las instituciones de la República y la vigencia del orden jurídico y social...”*²⁶⁵

²⁶⁴ Esta es la primera referencia a la Escuela de Magisterio en los documentos consultados, nos extenderemos en las características de su creación al momento de describir el ISFD N° 6.

²⁶⁵ Lineamientos curriculares para la Formación Docente del Nivel Primario: Provincia del Neuquén, 1983.

Si bien en los contenidos de los lineamientos y de plan de estudio se propone un retorno a viejas concepciones, en lo administrativo-académico significó avances para los IFDs de la Provincia del Neuquén. La aprobación de estos planes de estudio y la normativa administrativo-académica que los acompaña situó a los ISFD de la Provincia en un nuevo estatus desde lo pedagógico y lo administrativo; a pesar de que continuaron dependiendo, a nivel central –CPE-, de la misma Dirección General de Media.

Desde este aspecto, puedo decir que nuevamente se llega tarde, en la Provincia del Neuquén, en cuanto a la normativa y la dependencia que acompaña la implementación de los nuevos planes, ya que los IFDs siguieron dependiendo de la Dirección de Media y buena parte de su normativa y siguió sin crearse la Dirección de Nivel Superior.

Un nuevo paso en la conformación del Nivel Superior es lo determinado en la Resolución N° 564/83 (23 de abril de 1983) del CPE, en la que, a partir de mencionar la elaboración de los lineamientos curriculares para la Formación Primaria, de la necesidad de los IFDs de contar con su propia planta funcional independiente de los CPEM, de la disposición a futuro de sus Dtos. de Aplicación, es que se resolvió la desafectación *“como Anexos a Centros de Enseñanza Media, de los siguientes Institutos de Formación Docente..”*: IFD de Chos Malal, que funciona como anexo del CPEM N° 4; IFD de Cutral Có, que funciona como anexo del CPEM N° 6; IFD de San Martín de los Andes, que funciona como anexo del CPEM N° 13 (estos primeros tres desde el 10 de agosto de 1982) y IFD de Plottier, que funciona como anexo del CPEM N° 8 (desde el 1 de marzo de 1983). En esta resolución, se estableció que los IFDs *“se regirán por los Reglamentos y Disposiciones vigentes a Nivel Nacional hasta tanto se dicte la reglamentación Provincial”*.

Con fecha del 10 de mayo de 1983, se dictó la Resolución N° 608/83 del CPE, que, debido a la desafectación de los IFDs de los CPEM y la necesidad de dar una adecuada organización a los establecimientos, resolvió: *“créanse con efectividad a la fecha que en cada caso se indica, lo siguientes Institutos”*: IFD de Chos Malal, de Cutral Có y de San Martín de los Andes, al 10 de agosto de 1982 y el IFD de Plottier al 1 de marzo de 1983.

El proceso de desafectación de los IFDs significó que los mismos dejaron de depender, como anexos, de los CPEM para pasar a constituirse como instituciones independientes y propias del Nivel Superior, lo que vino acompañado de una necesaria readecuación o creación de la planta funcional; es a partir de ello que, mediante Disposición N° 30/83 del CPE, se creó la planta funcional con la incorporación del cargo de director del IFD, 3 cargos para jefes de área, regente y sub-regente del Dto. de Aplicación, profesores del IFD y maestras auxiliares de práctica.

Creados los IFDs y su planta funcional, la siguiente instancia fue la adjudicación del nombre; mediante Disposición N° 32/83 del CPE:

“Adóptese la denominación que a continuación se detalla para los Institutos de Formación Docente de la Provincia del Neuquén:

Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente N° 1- Cutral Có.

Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente N° 2- Chos Malal.

Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente N° 3- San Martín de los Andes.

Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente-Educación Especial N° 4- Neuquén Capital.

Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente N° 5- Plottier.”

La normativa que rigió a los IFDs, “Reglamento Orgánico para los Institutos de Formación: ROI”, fue aprobada, mediante Resolución N° 341/84 del CPE, el 15 de marzo de 1984. En sus considerandos, se hace alusión a que fue construida en conjunto por docentes, directores y supervisores de los IFDs y que fue implementada, en forma tentativa, en 1983.

Este documento planteaba la organización de los IFDs siguiendo una serie de ítems, por ejemplo: dependencia de los IFDs (Dirección General de Enseñanza Media y Superior), creación, traslado o supresión de los IFDs, funciones, forma de gobierno (director y Consejo Directivo), función del personal del IFD, reglamentación para alumnos, del perfeccionamiento, entre otros.

Comparando este documento con el precedente nacional, aprobado por Decreto N° 4205/57, y su ampliación, aprobada por Disposición Ministerial N° 275/71, es posible

encontrar numerosas coincidencias que ponen en tensión la elaboración adjudicada “al conjunto de los docentes de los IFDs del Neuquén”.

En forma simultánea al trabajo con los lineamientos curriculares para la Educación Primaria²⁶⁶ -aprobados en 1982 y puestos en vigencia el año 1983-, se elaboró y se implementó, en forma experimental en 1983, el Reglamento Orgánico (ROI) de los IFDs y el Reglamento para los Concursos Docentes; ambos fueron elevados por la Disposición N° 088/82 del CPE, que firmó la directora de Enseñanza Media, Técnica y Superior Prof. Azucena Martí de Gutiérrez.

Los documentos fueron ratificados y puestos en vigencia definitiva mediante la Resolución N° 0341/84 del CPE, firmada por el Presidente del CPE Lic. Rubén Maidana y el Vocal por el Ejecutivo Prof. Mario Gercek. Los documentos de base para la elaboración del ROI fueron retomados de los elaborados a nivel nacional, que recobraba los reglamentos vigentes para los IFDs nacionales; a ellos se sumaron aportes a nivel provincial que no modificaban cuestiones de fondo.

La vigencia del ROI, con modificaciones a algunos de sus artículos, siguió hasta la aprobación del nuevo Reglamento Orgánico Marco (ROM), en 2013. Este nuevo reglamento forma parte de la modificación de los Diseños Curriculares emprendida por los IFDs del Neuquén en 2008.

El ROI preveía cuestiones tales como: los requisitos para crear y sostener los IFDs; las condiciones para su funcionamiento: N° de alumnos, local adecuado, cobertura de los cargos docentes según requisitos, la dependencia de los IFDs de la Dirección de Enseñanza Media y Superior; la forma de gobierno, sus integrantes y duración en el cargo (director y jefes de área: 5 años en el cargo), condiciones de ingreso de los docentes y funciones, funciones de la Secretaría, Bedelía y Personal Auxiliar; por último, estipula el funcionamiento de un Departamento de Aplicación en cada IFD, que servirían *“como campo de observación y experiencia a los estudiantes del profesorado... se realizarán en él ensayos metodológicos o de otro tipo vinculados a la educación Primaria”*²⁶⁷.

²⁶⁶ A esta modificación también se le agrega la del Plan de Estudio para la Educación Preescolar - Profesorado para la Educación Inicial, vigente en el IFD N° 1 de Cutral Có y se aprueba como Plan N° 044.

²⁶⁷ Artículo N° 84 del ROI. Neuquén, 1982-1984.

En 1988 y mediante la Resolución N° 2262/88, el CPE aprobó el Reglamento General para los Departamentos de Aplicación de los IFDs, que enmarcaba su forma de funcionamiento.

En cuanto al Reglamento para los Concursos Docentes, se especificaban los requisitos para la inscripción como docentes ingresantes a los IFDs y las pautas de valoración para los antecedentes presentados; valoración que estuvo a cargo del director y del Consejo Directivo de los IFDs hasta la creación de la Junta *ad hoc* de Nivel Superior en 2004. Esta situación transfería una cuota de poder muy significativa a los evaluadores ya que influía directamente en la selección de quiénes ingresaban a los IFDs.

Tras la aprobación de los lineamientos curriculares, del ROI y del Régimen de Concursos Docentes, se produjeron distintos acontecimientos, tales como la desafectación de los IFDs como Anexos de los CPEM, la creación de los IFDs desafectados, a la que se incorpora el IFD que surge de la ex Escuela Provincial de Magisterio, la adquisición de la nueva denominación de los IFDs y la creación de la planta funcional respectiva.

Es llamativa la prisa para la aprobación de este plan de estudio y su puesta en vigencia en los IFDs de la Provincia ya que se acortaron los tiempos y se avanzó con la reforma completa del subsistema de formación del magisterio durante un gobierno de facto y con los contenidos del plan que recuperaba una mirada normalista²⁶⁸ y preceptos tradicionales; este plan fue dado de baja en 1984 por el gobierno democrático que retomó el plan de estudio de 1973 (Davini, 1999), pero en la Provincia del Neuquén continuó en vigencia, en algunos casos, hasta la reforma de 2009.

La participación de los IFDs en este proceso

La forma de participación, la intervención y los aportes que los docentes y directivos de los IFDs realizaron ante la elaboración de los lineamientos curriculares

²⁶⁸ “En 1981 se generó un Plan de Estudios con carácter experimental en un reducido número de Escuelas Normales (Resolución N° 538/80) cuya aplicación se extiende en 1982 (Resolución N° 146/82). Ese plan se caracteriza por restaurar la jerarquía relativa al control simbólico de la formación del Magisterio, retomando los marcos de las disciplinas clásicas” (Davini, 1999:66).

provinciales del Plan 040, son diversos y con distinto grado de relevancia. A continuación, transcribo las opiniones vertidas por los protagonistas sobre esta situación.

En el ahora IFD N° 2 de Chos Malal, se habían realizado modificaciones a sus planes de estudio en 1971 y 1975, cuando se produjo la transformación de Escuela Normal a Instituto de Formación Docente, razón por la cual el cambio de plan en sí no implicó grandes modificaciones en lo curricular:

“...seguimos con el 040, lo que pasa que hubo cambios en cuanto a la metodología, en cuanto a contenidos también, que se fueron adecuando a los programas pero no fueron cambios bruscos...” (Entrevista realizada a Y., 2011).

Estos cambios en la estructura repercutieron en la relación de una institución compleja como era el CPEM N° 4; ya que siguieron conviviendo las mismas instituciones que antes lo hacían, pero con cambios en las características y forma de conducción.

También ocupaban el mismo espacio edilicio, lo que significó acordar usos y horarios y, en el caso del IFD, cambiar su turno de cursado de la noche a la tarde y viceversa. Esto último repercutió mucho en la matrícula escolar ya que impedía el cursado de una u otra posible población escolar: los que trabajan, las madres solteras, otros.

Dentro de la matrícula escolar es posible ver que la procedencia de los estudiantes no se ha modificado en los últimos tiempos ya que provienen de la zona de influencia del IFD. Los egresados siguen teniendo una rápida inserción laboral ya que ingresan a una oferta múltiple y variada de escuelas y calendarios; por ejemplo, calendarios: septiembre-mayo; marzo-diciembre; febrero-noviembre y escuelas: albergues, rurales y urbanas.

“Es la única institución pública en Nivel Superior que tiene Chos Malal y donde ha sido el orgullo de los Chosmalenses de tener una institución pública que es y pueda acceder a un perfeccionamiento a capacitación y que es un trabajo seguro porque el alumno que egresa al otro día está insertado en el sistema.” (Entrevista realizada a Y.).

Estas experiencias se desarrollaron, en su mayoría, en áreas rurales relacionadas con multiplicidad de comunidades y con la actividad de la trashumancia²⁶⁹; es a partir de ello que llama la atención que en el nuevo plan aprobado (040) no existiera ningún espacio destinado a tratar la problemática de la ruralidad y en el anterior haya sido solo un seminario.²⁷⁰

En 1983, el IFD de Cutral Có, ahora N° 1, fue desafectado del CPEM N° 6, lo que significó la adquisición de una nueva denominación, sistema de conducción, independencia del CPEM, entre otras cosas. Estas modificaciones incidieron en la forma de gobierno de la institución, que si bien ya estaba prevista en la reglamentación de 1971, recién comenzó a implementarse en el 83, con la creación de las Jefaturas de Área.

“...cuando hicimos la reforma, que se le hizo al Plan Provincial, con N., que se convocó a todos los directores y empezamos a trabajar en toda esa parte y algunas modificaciones al Reglamento Orgánico... primero fueron consultivos, después pasaron a ser directivos porque además se pagaban esas horas... Después vino el PEP, en el 84, ahí dio un giro, yo creo que ahí se institucionalizó toda la Formación Docente, cuando crean el cargo de director”
(Entrevista realizada a M.).

Tal como los ISFD anteriores, entre los años 1882 y 1983 dejó de funcionar como anexo del CPEM N° 13, se separó y pasó a llamarse Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente N° 3 de San Martín de los Andes. Su primera directora fue la Prof. Noemí Valentino y su lugar de funcionamiento fue en la Escuela Primaria N° 134 en el horario Nocturno. (Datos extraídos de la Reseña Histórica del ISFD N° 3- Sin autor). El personal del ISFD debió esperar hasta 1988 para que el CPE creara los cargos

²⁶⁹ Trashumancia: actividad pecuaria característica de la zona, las familias nativas se trasladan entre la montaña y el valle, junto al ganado ovino, en función de las estaciones verano e invierno respectivamente.

²⁷⁰ En la entrevista realizada a C. agrega sobre esto y en relación con los nuevos planes: *“Nunca ha sido sistemático esto de la ruralidad, fue un seminario en el plan anterior (2003) y que ahora continúa en el nuevo plan (2009) como un Espacio de Definición Institucional... no está dentro de la Residencia como un espacio a cubrir.”*

correspondientes a la Dirección y las Jefaturas de Área, hasta tanto ejercían su función con las horas de base.

En el momento del trabajo sobre los lineamientos curriculares provinciales para el Plan 040, este IFD es el que tomó la iniciativa en cuanto a la construcción de aportes, acuerdos y propuestas para llevar a los espacios comunes de encuentro con los otros IFDs de la provincia. Este trabajo fue reconocido por los miembros del ISFD y por la Jefa de Supervisores, quien lo refleja en el libro de Supervisión²⁷¹: *“El Instituto de San Martín de los Andes ha tenido una importante participación en la elaboración de los Documentos Curriculares”*. Lo que también se vio reflejado en los documentos aportados por la Prof. Celia Maglione, que dan cuenta de lo construido, tanto en lo intra como en lo interinstitucional.²⁷²

“La estructura lógica del documento lo construyó mí Instituto N° 3, para nosotros por eso fue muy fuerte cómo llevarlo a la práctica.”

“A nosotras nos tenían bastante bronca porque nosotras llevábamos bastante material, estábamos orgullosos de lo que íbamos produciendo, entonces era, ¡hay acá llegan los de San Martín!... en general nadie siguió los ejes, esto que para nosotros fueron ejes claves²⁷³” (Entrevista realizada a C.²⁷⁴, 2011).

“Había una mística, digamos, este era un plan que lo habíamos, yo no participé, pero lo habían laburado C., I., M. C., habían estado muy en la

²⁷¹ En los primeros registros de este libro se da una mirada general de lo que ocurre en el IFD y se sugieren aportes al funcionamiento; posteriormente, se modifican dichos informes hacia una mirada más técnica y estandarizada y, a partir de 1993, dejan de tener registros.

²⁷² Dichos documentos fundamentan el porqué del trabajo en áreas y avanzan al trabajo interáreas, sosteniendo la propuesta en el trabajo con los alumnos y docentes en espacio compartido, tomando como eje, por ejemplo, el área de expresión (algunos de los aportes logrados en este espacio son: cuentos, poesías, dibujos de alumnos del IFD y de Primaria, el “Cancionero para el Primer Ciclo”, entre otros), incorporando los aportes de los otros espacios curriculares. También se trabaja en otras formas de evaluación, que apuntan a la integración de recorridos, conocimiento y asignaturas en un examen anual denominado “parcial integrador”.

²⁷³ La entrevistada hace referencia al trabajo conjunto con la supervisora del Nivel, Prof. N., mencionando que esta forma de trabajo era “la escuela de N.”. También señala que, para componer parte del trabajo realizado, recupera el pasaje por su formación con el Prof. Juan Mantovani.

²⁷⁴ C. se desempeñó como profesora y jefa de área en el ISFD N° 3.

cocina del Plan, entonces se reconocía, se vivía como algo propio que era necesario trabajar y defender” (Entrevista realizada a R.²⁷⁵, 2011).

En el año 1983 se realizó una reunión entre la directora del IFD N° 3, el director de la Escuela Primaria N° 134 y la jefa de supervisores, con la finalidad de avanzar con la propuesta de convertir a esta escuela primaria en el Dto. de Aplicación del IFD. No se registran actas posteriores que den cuenta de cómo finalizó esta propuesta, sí el comentario de algunas entrevistadas en relación con este tema, que confirma la no creación de dicho Dto. de Aplicación. *“Tampoco quisimos Dto. de Aplicación, porque decíamos no, tenemos que sacar la formación docente del contexto real, del barro, de lo social, de lo cultural, de las escuelas públicas...”* (Entrevista realizada a C.).

El trabajo de implementación del plan de estudio N° 040 marcó una impronta que atravesó la vida institucional y llevó a lógicas centradas en el trabajo con las áreas, interáreas y, como síntesis, a un parcial integrador que permitía recuperar todas las vivencias y saberes del cursado. También la institución se abrió al trabajo de proyectos con la comunidad como aportes de extensión e investigación, tales como: trabajo con Escuelas Rurales, Feria del Libro, la creación del grupo del PAEPL (Programa de Aplicación del Enfoque Psicogenético para la Lectura y Escritura), entre otros.

Parte de la continuidad de este trabajo concluyó con la propuesta de incorporación de nuevas disciplinas al plan vigente. En 1992, junto con los IFD N° 1 y 8, anexaron las asignaturas “Foniatría e Impostación de la Voz” para el 1ero y el 2do año de estudios (Resolución CPE N° 693) y, en 1999, incluyeron la asignatura “Tecnología I” en el primer año (Resolución CPE N° 1364/99; 2181/99 y Decreto P.E. N° 4221/99).

En lo que al ISFDEE respecta, fue incorporado a las mismas modificaciones que los demás IFDs de la provincia en cuanto a la denominación, dependencia, estructura; y, en cuanto al marco normativo, se incluyó un apartado que observaba las características particulares en el ROI. A partir de este momento, pasó a denominarse Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente- Educación Especial N° 4. Dentro de la nueva normativa, se determinó que los alumnos que quisieran acceder a este Instituto debían contar, en forma excluyente, con el título de Maestros de Nivel Primario o Inicial.

²⁷⁵ R. se desempeñó como profesor en el ISFD N° 3.

Otras de las modificaciones importantes estuvieron dadas por la elaboración y presentación, para su aprobación, de nuevos planes de estudio que daban cuenta de la real complejidad de la Educación Especial y sus orientaciones; es así que el 7 de junio de 1983 se emitió la Resolución N° 768/83 del CPE, que creó la carrera de Profesorado en Sordos e Hipoacúsicos. (Ver Anexo planes de estudio) En el anexo de dicha resolución, se detallaban las características del plan de estudio y sus alcances.

El 27 de octubre del mismo año se emitió la Resolución N° 1443/83, que en sus vistos recuperó la misma justificación que para el Plan 040/82, considerando:

“Que las carreras propuestas para Educación Especial sobre Insuficientes Mentales e Irregulares Físicos y Sociales, responden a una verdadera necesidad de la Provincia... Que el primer año es de Fundamentación Teórica y común para cualquiera de las carreras...”

Es por ello que la interventora en el CPE aprobó los planes de estudio: Profesor para la Educación Especial - Débiles Mentales, que llevó el N° 041; Profesor para la Educación Especial - Sordos e Hipoacúsicos, que llevó el N° 042, Profesor para la Educación Especial - Ciegos y Amblíopes (Disminuidos Visuales), que llevó el N° 043. Se creó el ciclo básico a partir del período escolar 1984.

Durante el año 1982, el profesorado del IFD de Plottier participó de los trabajos en torno a los lineamientos curriculares del futuro Plan N° 040 y la normativa que acompañó al mismo.

“Nos comentan que toda la parafernalia política había decidido que fuera una construcción participativa a nivel de los Institutos existentes... se hizo una movida muy interesante, la gente se sintió convocada, no sé si era por el ansia de poder participar en algo, en una época que todo estaba prohibido... buenas discusiones, con buenos aportes... se creó como una mística”
(Entrevista realizada a C).

Este trabajo se interrumpió al iniciarse el período democrático por falta de aportes económicos desde Nación y por lo que implicaba avanzar en procesos de estas características que apuntaban a cambios de un plan de estudio durante un proceso militar. En este sentido, recupero dos miradas sobre este mismo suceso: una de ellas como convocante central para este proceso de construcción de los lineamientos.

“Vos no te olvidés como fue el 83 y 84 esta idea de que bueno, empezaba a ponerse muy en tela de juicio quien había trabajado con los militares y quién no y entonces costó en una primera instancia...” (Entrevista realizada a C).

“Empezamos a ser señalados porque veníamos del proceso... y en Neuquén cuando se inicia el Plan Educativo Provincial en el año 1983, uno de los niveles más atacados es el de Supervisión... las nuevas autoridades que venían, además se imagina que como todos los elencos traen sus teóricos, sus técnicos, sus licenciados en eso, en aquello y en lo otro...”

“...la democracia no puede ser perfecta, yo le daba, le abría las puertas a la democracia ¡Bienvenida y bendita sea!, pero no significa que el... que todo es lecho de rosas; había que volver a rendir examen, había que volver a acreditarse con las autoridades que estaban y muchas veces nos invitaron a bajarnos del tren si no nos gustaba” (Entrevista a N. realizada por el Prof. Bel).

Dos miradas sobre una realidad: una que plantea la crítica al proceso del Plan N° 040 y al momento en el que fue realizado; la otra -ex supervisora jefe- ubica la crítica en los que vienen y que se consideran con derechos a reclamar. Dos opiniones sobre una cuestión central en la construcción de un plan de estudio y su normativa durante un gobierno de facto.

Otro aspecto a señalar es que la entrevistada (C.) plantea que el trabajo sobre el ROI fue en cuestiones de forma y no de fondo ya que, en sus principales aspectos, ya venía escrito desde Nación.

En 1983, al igual que los demás IFDs, el Profesorado Elemental fue desanexado del CPEM N° 8 y recibió el nombre de ISFyPD N° 5 de Plottier; junto con esta modificación se creó la Dirección y, *a posteriori*, las Jefaturas de Área.

En el mismo contexto de los otros IFDs provinciales, la Escuela de Magisterio participó, de una forma particular, en la elaboración de los Lineamientos Curriculares Provinciales para la implementación del nuevo plan de estudio.

“Me acuerdo de las reuniones para debatir la formación docente y San Martín de los Andes era de avanzada...entonces cada vez que aparecía San Martín lo mirábamos... hay mucho trabajo, cosas que el 6 no se hicieron...K. era muy despelotada, no enviaba los informes...si estaban hechos no los presentó...”
(Entrevista realizada a S.).

“Los directores con la conducción del Consejo llevaban aportes a los Institutos, no una cosa de tan comisión, ahí los directores participaron, no era una consulta por todos lados” (Entrevista realizada a C.)²⁷⁶

Segundo proceso de terciarización y unificación de planes de estudio

Tras este proceso de consulta y construcción en 1983, los IFDs de la Provincia que adhirieron al nuevo plan de estudio son desafectados de los CPEM; reciben su nueva denominación; la reglamentación que acompaña su nuevo desarrollo, la planta funcional y los cargos de conducción. Estas situaciones se ven reflejadas en las distintas resoluciones y disposiciones del CPE; la última fue del 13 de mayo de 1983 (Disposición N° 032/83); en ninguna de ellas figuraba la Escuela Provincial de Magisterio, salvo en la referida al cambio de plan de estudio.

El 29 de julio de 1983 se emitió la Resolución N° 1080/83 de la Interventora del CPE, que en sus considerandos expresaba: la adhesión, por parte de la provincia, a la recomendación del CFCyE sobre los lineamientos para la formación docente y que los lineamientos curriculares aprobados en la Provincia del Neuquén debían ser aplicados en todos los IFD y en la Escuela de Magisterio, *“que la situación actual de la Escuela de*

²⁷⁶ C. se desempeñó como profesora y como jefa de área en el ISFD N° 6.

Magisterio indica la conveniencia de una reestructuración, de acuerdo con los Planes de Estudio y niveles de enseñanza, que en ella se desarrollan...”

A partir de lo anterior resolvió:

“Crease el ISFD N° 6 de Neuquén Capital de Nivel Terciario...El ISFD N° 6 tendrá un departamento de Enseñanza Media y un Dto. de Aplicación – Nivel Primario... determinase para el Dto. de Enseñanza Media del ISFD N° 6, la modalidad Bachillerato con Orientación Docente... el Dto. de Aplicación de la Escuela de Magisterio revistará como Dto. de Aplicación del ISFD N° 6... establécese que seguirá vigente la carrera de Maestros Normales Provinciales hasta que los alumnos inscriptos en 1983 finalicen sus estudios...”

Esta nueva organización significó el funcionamiento de: el Dto. de Aplicación Nivel Primario junto al Nivel Preescolar; el Dto. de Nivel Medio (cuya directora es Teresa de Ale y, *a posteriori*, se creó el cargo de vicedirectora) del que se completan todos los años del cursado y el ISFD N° 6.

Los turnos de funcionamiento eran variados: el ISFD lo hacía a la mañana, el Dto. de Aplicación en ambos turnos al igual que Media. Para la conducción de estos espacios se generaron los cargos de regentes de Departamentos; continuó la dirección del ISFD, que tiene a cargo toda la institución, y se crearon las Jefaturas.

Una característica particular, en relación con esta institución, fue la creación, de los Departamentos de Aplicación (Primaria y Preescolar) y Media, más el Instituto del Profesorado. Esta organización administrativo- pedagógica era exclusiva, ya que no la compartía con ningún otro IFD de la Provincia, pero era muy similar al de las Escuelas Normales Nacionales instaladas en el Territorio.

Al final de este proceso, el subsistema de formación del Magisterio neuquino asiste a la segunda terciarización y a la unificación de planes de estudio, que confluyeron hacia la implementación del Plan 040, que puede y debe ser puesto en tensión desde diversas perspectiva, tales como su contexto de constitución, la forma de participación, los preceptos en los que se fundamenta, entre otros.

Pero en este entramado de complejidades es fundamental recuperar los procesos que se estaban dando en otros ámbitos, entre ellos, la conformación del gremio docente ATEN.

Dos debates: implementación Plan 040- conformación gremio ATEN

Para abordar la puesta en tensión de la concepción de docente de la que era portador este diseño curricular, debo mencionar los dos procesos que se estaban dando en paralelo; por un lado y en el contexto de la “luz” de lo oficial, el trabajo sobre los lineamientos curriculares que se realizaba con los supervisores, directores de IFDs y algunos docentes y, por el otro, desde la “oscuridad” a la que la dictadura los sometía, se iniciaban las primeras reuniones para conformar el Gremio Docente.

Hago esta comparación ya que, en el diseño curricular, la función del docente, en cuanto trabajador profesional, no tenía ninguna referencia salvo la de considerarla “*por su naturaleza, (que) trasciende la categoría laboral, es vocación, es reflexión y toma de conciencia*”. Con ello considero que se coloca a la profesión docente en lo que Tenti Fanfani (2006) denomina una “cuasi profesión” ligada a la idea de vocación, servicio y a la escasa autonomía en las decisiones del profesorado y en su visualización como “*un práctico idóneo*” (Southwell, 1997).

En el caso de los debates sobre estos conceptos durante la conformación del gremio ATEN²⁷⁷ -Asociación de Trabajadores de la Educación Neuquina- (ver anexo sobre sus principales características) se recuperó la idea de “docente” como trabajador²⁷⁸ político pedagógico perteneciente a una noción de clase, y la de integrante de un Sistema Educativo como un todo; pero, y, fundamentalmente, introdujo la construcción de un otro

²⁷⁷ En 1981 se inicia una importante movilización de docentes en pro de crear un sindicato propio; a esta convocatoria confluyen docentes de todas las orientaciones políticas y se genera un espacio de encuentro, debates y acuerdos que llevan a la creación de ATEN.

²⁷⁸ En los años 70 se desarrolla, desde los sectores de poder, una mezcla entre vocación y profesionalización que avanza sobre las posibles conquistas laborales. La respuesta a esto es lo que plantea Tenti Fanfani: “*para contrarrestar esta tipificación los docentes agremiados reivindican el nombre de “trabajadores”, homologándose de esta manera al resto de los asalariados en su reivindicación de la convención colectiva para fijar salario y condiciones de trabajo y legitiman el recurso de la huelga, las movilizaciones, etc., como instrumento de lucha*” (Tenti Fanfani, 1995:19).

que permitiera interpelar²⁷⁹ la soledad/concentración en el poder del partido gobernante y las correspondientes tomas de decisiones en cuanto al Sistema Educativo.

Dentro de esta revisión de las relaciones políticas y debido a la actuación de los distintos protagonistas, en el análisis de Barco y Funes (2000), la organización sindical ATEN y su forma de participación, trabajo y resistencia frente al intento de implementar políticas educativas de exclusión por parte del Gobierno Provincial, adquirió un especial protagonismo.²⁸⁰

Esta confrontación de posturas es muestra de un debate, aun no concluido ni suficientemente profundizado, sobre qué se entiende por profesionalización docente y cuáles son sus alcances.

Síntesis de este capítulo

El regreso a “viejos principios” parece ser el principal orientador con respecto a la formación del Magisterio, que está en relación con el trabajo previo y la posterior implementación del plan de estudio N° 040, ya que éste implicó el retorno a concepciones y posicionamientos sobre la docencia y su función, ya superados.

Los lineamientos básicos para el nuevo plan de estudio fueron aprobados en la V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación como las “Pautas Básicas para la Formación Docente”. Mediante su representante, la Provincia del Neuquén adhirió a los lineamientos y comenzó un trabajo con los IFDs y la Escuela de Magisterio provincial para su implementación.

La coordinadora de este espacio fue la supervisora jefa, acompañada por las autoridades de apoyo político, la interventora del CPE y la directora de Nivel Medio. También participaron el cuerpo de supervisores de Enseñanza Media, Técnica y Superior, las directoras de los IFDs y un número variable de docentes de distintas

²⁷⁹ La constitución del gremio docente implicará la introducción de una nueva mirada en los espacios de toma de decisión en relación con las políticas educativas en la provincia; en la que se ganan espacios de participación a partir de un trabajo/presencia constante, tanto en el CPE como en los espacios de base. Esto significó, generar “puntos de encuentro” que permitieran sostener un espacio de construcción alternativa en una provincia con un poder tan centralizado.

²⁸⁰ Es a partir de las acciones emprendidas –entre otras– por el gremio docente que no se implementa en la Provincia del Neuquén la Ley Federal de Educación del Gobierno de Menem.

instituciones. La finalidad de este trabajo era aportar a la elaboración de los documentos curriculares de la provincia –tomando como base los lineamientos nacionales-.

Según la Resolución N° 0348/81, el CPE le otorgó, a la Dirección General de Enseñanza Media, las facultades *“para que en coordinación con los organismos técnicos-docentes de competencia proponga las modificaciones que los avances de la ciencia y la experiencia exigen introducir oportunamente al documento aprobado”*.

Tal como mencionaba más arriba, la implementación de este plan tuvo características particulares según cada uno de los IFDs; se nota un trabajo muy especial en el IFD N° 3 de San Martín de los Andes en torno a la articulación de las áreas e interáreas, el trabajo conjunto y a la centralidad en la recuperación de las prácticas docentes. No se pudo constatar la existencia de trabajos similares en los otros IFDs.

Si bien los IFDs del país y la región transitaron el proceso de terciarización con la consiguiente creación del nivel específico, de la normativa acorde y de nuevos planes de estudio (1970- 1973) cuestión que solo teóricamente planteo quebrar la lógica de la tradición normalizadora disciplinadora y que, sin embargo, la realidad proyectó otras visiones.

Si, como decía anteriormente, de la Tradición/Corriente Normalista, en la reforma de los 70, se había pasado a una Tradición/ Corriente Tecnista – Desarrollista; el Plan 040 y sus fundamentos retrotraen a una combinación de viejas / nuevas miradas sobre la formación del Magisterio. Con esto me refiero a que se recuperó la idea de docente como portador de valores morales y de misionero vocacional pero, en este caso, guiado por los “fines trascendentes” del catolicismo y se consideraba al docente como portador de los principales desarrollos de la ciencia y la técnica relacionadas con el desarrollismo. De esta forma, se intentó conjugar las ideas del nacionalismo católico y la ciencia.

Para poder dar cuenta de algunas de las concepciones que impregnan el nuevo plan, es necesario revisar el contexto social y político en que se desarrolló su propuesta.

En diciembre de 1976, se aprueban los lineamientos para la Educación Primaria y el Nivel Medio (Kaufmann- Doval, 2000), los que, entre otras cosas, retomaron la propuesta de Ciclos y Áreas de Conocimiento esbozadas en la Ley de Orgánica de

Educación N° 994/68, que había sido aprobada durante la gestión del Ministro Astigueta y de la que rescatan cuestiones importantes:

“La reforma de 1978 tuvo una semejante matriz ideológica, en particular de la gestión de Llerena Amadeo, ministro de Educación de Jorge Videla. Se inspiró en fuentes provenientes del ángulo más reaccionario del franquismo, desde donde ordenó los contenidos de formación ciudadana, ética e ideología en torno al concepto de trascendencia, orientados hacia un destino espiritual” (Southwell, 1997: 55).

Según esta ley, entre otras cosas, la conformación final de los espacios a cursar por los alumnos sería en tres ciclos y seis áreas de conocimiento²⁸¹; propuesta que reafirmaba la idea de espacio escolar y orden que remite a los inicios de la escolaridad moderna tal lo planteado por Foucault:

“El rango, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de otros; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente” (Foucault, 2002: 135).

Considero que esta forma de concebir la educación en conjunción con los Lineamientos Básicos para la Escuela Primaria influyeron profundamente en la conformación de los planes de estudio para el Magisterio –que se elaboraron en este período- dando cuenta de una cuestión casi mimética relacionada con un isomorfismo²⁸² entre el “aprender solo lo prescripto para luego enseñar solo lo aprendido”.

²⁸¹ El primer ciclo comprende 1er, 2do y 3er grado; el segundo ciclo, 4to y 5to grado y el tercer ciclo, 6to y 7mo grado y las áreas de conocimiento son: Lengua, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Elementales Básicas, Educación Estética (Educación Musical y Plástica) y Educación Física (Kaufmann- Doval, 2000).

²⁸² El “isomorfismo”, a su vez, define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación” (Davini, 1995: 83).

Los planes de estudio de 1971 habían introducido la idea de desarrollo de la mano de una pedagogía tecnicista en la que el docente se transformó en un “*ejecutor de diseños ‘eficiente’*” (Southwell, 1997).

Esta concepción de docente establecía cierta distancia de los postulados normalistas como también de los espiritualistas; la nueva dictadura restablecerá este ideario, asignándole al docente la portación de valores relacionados con la moral cristiana y ligado a los fines trascendentes mencionados dentro de los documentos de la V Reunión del Consejo Nacional de Educación en septiembre de 1976 (Southwell, 1997).

Estos fueron retomados como parte de la propuesta de lineamientos curriculares para la formación docente e incorporados en los propios del Nivel Primario de la Provincia del Neuquén. A continuación, transcribo algunos párrafos que dan cuenta de este posicionamiento. En cuanto a los fines y objetivos de la Educación Argentina, mencionaba:

“El fin de la educación en la Nación Argentina, es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en la que vive, al servicio del bien común, conforme a los valores cristianos, de la tradición nacional y de la dignidad de los argentinos”... “preparar al hombre para asumir los valores éticos y religiosos de sus destino trascendente”... “promover la estabilidad y la consolidación de la familia”... “en tal sentido, la educación ofrecerá un esquema axiológico sustentado en la aceptación de los valores cristianos y de la tradición nacional...”
(Lineamientos Curriculares para la Formación Docente del Nivel Primario de la Provincia del Neuquén aprobados en 1982).

Los planteos centrales de estos primeros párrafos implicaban el retroceso hacia una disputa entre lo laico y lo religioso dentro de la formación de la escuela, que apuntaba a una formación en valores desde la idea de moral cristiana, emparentada con la tradición y la dignidad del ser argentino. Este “ser argentino” se resumía en los preceptos del nacionalismo católico, en el que la familia a consolidar es la familia

cristiana. A partir de esta concepción, se definía cuál sería la función del futuro maestro²⁸³, que se puede resumir en los siguientes párrafos:

“Lograr la identificación del docente con los principios y valores de nuestra nacionalidad y con el fin de la Educación Argentina... Identificación y asunción de los valores cristianos y de la tradición nacional.... Contribuir a consolidar las instituciones de la república y la vigencia del orden jurídico y social... la concepción educativa sustentada por el curriculum promoverá, en los alumnos, la conciencia y sentimiento de pertenencia a la comunidad política, cultural y espiritual que la nación implica...” (Lineamientos Curriculares 1982).

Aparece, nuevamente, la idea de Nación, de cultura, de orden social y jurídico como uno solo y homogéneo, sin espacio para el otro, para lo distinto. En este sentido, en el documento se hablaba del respeto por el orden jurídico y las instituciones de la República en el momento de la peor dictadura que vivió el país y, también, de la ausencia del espacio para “el otro” en una Provincia, como Neuquén, con una población con un alto número de habitantes de origen Mapuche y de comunidades rurales; en su lugar, se articulaba el precepto de un “ser argentino” único.

Dentro de la puesta en escena de una nueva idea/función de la docencia, se proponía un “deber ser” del docente que se entrecruzaba con las definiciones laborales/profesionales; con la idea de vocación²⁸⁴ y con la “misión”.

*“La docencia, por su naturaleza, trasciende la categoría laboral. Es vocación, es reflexión y toma de conciencia, y es trabajo en la medida en que se ejerce una acción intencional, sistemática, que pretender guiar a los educandos...”*²⁸⁵

²⁸³ “El modelo ofrecido en el plano educativo a los docentes, modelo que ellos debían reflejar para transformarse en ejemplo moral era Cristo” (Kaufmann- Doval, 1997: 129).

²⁸⁴ A esta idea de vocación que “evoca una suerte de adhesión ciega, una forma de compromiso total que choca de lleno contra los valores de reflexividad, de profesionalismo y de dominio de sí que hoy se impone por todas partes”, Dubet le contrapone la de “vocación como motivación: el tema de la vocación ha adquirido una fisonomía menos heroica y más ‘protestante’, bajo esta forma, la vocación se presenta menos como una adhesión y como un sacrificio a valores superiores que bajo la forma de una realización del yo en su actividad profesional” (Dubet, 2006: 39-43).

"Para cumplir con su misión, el educador debe formarse desde su interioridad en un proceso armónico de crecimiento y desarrollo de la personalidad fundado en una jerarquía de valores, como respuesta a su vocación. Orientar al hombre para que pueda elegir una actividad de acuerdo con su vocación, aptitudes e intereses conforme con las necesidades de la región y el país" (Lineamientos Curriculares, 1982).

Idea de vocación casi sacerdotal, abnegada, que sugería la función docente como una "acción intencional y sistemática" basada en la repetición del dogma a aprender, negando toda posibilidad de construir una concepción de docencia como profesión reconocida desde lo social, lo político y lo económico. De esta forma se privaba a la labor docente de la construcción de un espacio de profesionalización del rol subsumiéndola a una función "vocacional-afectiva" (Kaufmann- Doval, 1997).

A este deber ser lo acompañaba un saber hacer en cuanto a la función educadora del maestro:

"...que el centro de la acción educativa sea el sujeto irrepetible y único, y que a su peculiar condición se adecuen la ayuda y orientación del educador, las técnicas y los recursos y todas las variables competentes del proceso" (Lineamientos Curriculares, 1982).

Por ello, y desde la fundamentación científica del diseño y ante un mundo que se caracterizaba *"por su complejidad y continuo proceso de cambio"*, se solicitaba *"un conocimiento conceptual permanentemente actualizado de las ciencias y de sus complejas interrelaciones... este conocimiento le permitirá comprender e integrarse de modo creativo a la realidad del mundo actual..."* (Lineamientos Curriculares, 1982).

Es un saber hacer resultante de una extraña mezcla entre tecnicismo y espiritualismo, en el que el modelo se relacionaba con la vocación, con la técnica, con el desarrollo y con la ejecución/evaluación de la propuesta; lo que se veía reflejado en las

²⁸⁵ *"Al explicar el papel del educador en términos de orientador en el proceso de aprendizaje, se encubre en forma inequívoca el control social que debería llevar adelante en el ejercicio de su profesión"* (Kaufmann- Doval: 1997: 118).

funciones docentes propuestas y en el contenido de las áreas y la sub-área que componían el Diseño Curricular.

En cuanto a las funciones planteadas, en el diseño se destacaba la siguiente: *“participar en el planeamiento, ejecución y evaluación de la labor institucional... planificar su tarea de acuerdo a la política educativa fijada por el país y la provincia, los objetivos del Nivel Primario y los objetivos específicos de la región..”* (Lineamientos Curriculares, 1982).

En el diseño se establecía la organización por áreas y se dotaba a cada una de ellas de contenidos y objetivos particulares; algunos de ellos eran los siguientes:

- Área de la Fundamentación Teórica: *“el eje central es el Ser de la Educación... y tiende a lograr en el alumno la reflexión acerca de: el hombre como persona humana; los valores cristianos y la tradición nacional; la educación como proceso de perfeccionamiento....”* (Lineamientos Curriculares, 1982).
- Área Técnico Profesional: *“El eje central es el que hacer docente... los objetivos del área son: que el alumno fundamente la teoría curricular, alcance el dominio de los métodos, las técnicas de planificación, conducción, orientación y evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje; conozca las técnicas de planificación institucional; conozca los componentes estructurales y los contenidos de las disciplinas que integran el curriculum de Nivel Primario”* (Lineamientos Curriculares, 1982).
- Y, por último, la Subárea de Práctica y Residencia: el eje central de la Sub Área es *“la inserción del alumno en la escuela primaria desde la iniciación del período de formación docente con el fin de aplicar los contenidos teóricos y prácticos en la realidad escolar...”* y sus objetivos son: *“que el alumno integre en la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje los conocimientos y habilidades adquiridas a través de la formación personal y profesional; aplique los métodos y las técnicas adquiridas para planificar, conducir, orientar y evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje...”* (Lineamientos Curriculares, 1982).

En este sentido, esta propuesta significó, en la mayoría de los IFDs donde se implementó, una clara división entre las áreas en cuanto a contenidos, cursado, métodos de evaluación y concepciones sobre docencia. Por otra parte, se le asignó una denominación distinta, como sub-área, a la práctica, la que tomó el carácter de residual y aplicacionista: residual ligado a que se debía cursar toda la carrera para realizar la Residencia en el primer cuatrimestre del tercer año, y aplicacionista, porque aspiraba a que el alumno residente “aplicara” los contenidos aprendidos en el IFD en su espacio de práctica, tal lo planteado en los objetivos de la sub área.

Debo señalar que muchas de estas prácticas o residencias se realizaban en las aulas de los Departamentos de Aplicación de aquellos IFDs que contaban con ellos. Se generó, así, un tipo de funcionamiento aplicacionista y endogámico²⁸⁶ en el que el alumno puede realizar todo su recorrido de formación e, incluso, desempeñarse como docente en el mismo espacio; perspectiva de formación docente y prácticas pedagógicas que se seguían repitiendo según el modelo del Diseño Curricular de la Escuelas Normales y su Departamento de Aplicación.

También es explicativo consignar el nombre de algunos autores presentes en la bibliografía básica del nuevo diseño, tales como: García Hoz, Víctor; Mialaret, Gastón; Filho, Lorenzo; entre otros²⁸⁷, autores que estaban relacionados con la construcción del texto de la reforma del año 1968 (reforma Astigueta) y su fundamentación político pedagógica, y que permanecieron en este diseño (1982) como referentes teóricos de varios espacios curriculares.

Las concepciones sostenidas por este nuevo Diseño Curricular sobre rol docente, vocación docente, carácter técnico y aplicacionista de las prácticas pedagógicas y el planteo de que la acción docente trasciende la categoría laboral, definían claramente cuál

²⁸⁶ *En el caso de los institutos de formación del magisterio, los gérmenes de la endogamia pueden encontrarse en el modelo pedagógico- institucional de las escuelas normales. Éste representa una unidad académico-escolar, con una sección de enseñanza media en la cual se formaban los futuros maestros y una escuela primaria anexa, concebida como “departamento de Aplicación”* (Davini, 1995: 84).

²⁸⁷ En este sentido, y al referirse al texto de la reforma de 1968, Southwell plantea lo siguiente: *“El texto de la reforma es un producto del cruce entre el trascendentalismo católico más oscurantista con una selección de materiales de los cursos latinoamericanos de planeamiento educativo, de UNESCO, de la CONADE, del Pontificio Ateneo Salesiano, en los franquistas Víctor García hoz, Millán Puelles y R. Zaballoni, además de alguna literatura pedagógica clásica de la época como las obras de Gastón Mialaret, Lorenzo Filho y Maurice Debesse”* (Southwell, 1997: 55).

era la idea de Magisterio pensado en esta reforma, a la que, procesos que se desarrollan en paralelo pusieron, necesariamente, en tensión.

De este modo, a finales del año 1983, quedaban en la Provincia del Neuquén siete instituciones destinadas a la formación docente: la Escuela Normal Nacional Regional de Zapala con los Profesorados en Nivel Primario e Inicial y seis IFDs provinciales: cinco con planes para Nivel Primario; uno con plan para Nivel Inicial y uno con planes para Educación Especial.

En esta reforma que se completó en 1983 es muy interesante observar la adhesión provincial a los planes nacionales y, fundamentalmente, la prisa de los funcionarios actuantes por dejar aprobadas todas las modificaciones de los planes de estudio y las normativas respectivas antes de la asunción de las autoridades elegidas democráticamente, de esta forma se siguió con la lógica de las reformas para el Nivel Terciario realizadas durante los gobiernos de facto.

En el resto del país, los IFDs que optaron por adherir a este plan, al momento del retorno de la democracia, regresaron a los planes elaborados y aprobados en 1971 (Davini, 1977); en la provincia continuó en vigencia, en la mayoría de los IFDs, el Plan 040 hasta el año 2008.

Todo el proceso descrito se transforma en un dato demostrativo que da cuenta de la continuidad de las políticas y los gestores más allá de los cambios que pudo implicar el retorno de la democracia; ejemplo de ello es que la misma persona que asumió como supervisor de un espacio determinado, figuró como partícipe/constructor de los Lineamientos Curriculares del Plan 040 y, al poco tiempo, firmó como vocal del CPE por el Ejecutivo (junto al Presidente del CPE nombrado por el gobierno democrático) la Resolución de aprobación definitiva de los Documentos Curriculares y el ROI y, por último, también formó parte de la Comisión Bilateral de Transferencia en 1993.

Sirva este ejemplo no solo para poner en evidencia la continuidad entre una gestión y otra, sino de la construcción de los espacios de poder que garantizaban esta continuidad; es en este sentido que recurro a Foucault para iluminar cómo, a pesar de supuestos cambios y modificaciones de políticas y contextos, se construyeron las redes para la permanencia en estos espacios.

“El derrumbamiento de esos ‘micropoderes’ no obedece, pues, a la ley del todo o nada; no se obtiene de una vez para siempre por un nuevo control de los aparatos ni por un nuevo funcionamiento o una destrucción de las instituciones; en cambio, ninguno de sus episodios localizados puede inscribirse en la historia como no sea por los efectos que induce sobre la red en que está prendido” (Foucault, 2002: 28).

Parte de las situaciones descritas fueron tomadas como “excusas/justificación”, por el posterior gobierno de Sobisch, para “cerrar” el Proyecto de Supervisión y cancelar el proceso de cobertura de aquellos cargos de supervisión que fueron quedando vacantes. Si bien a esta situación la retomaré al analizar la gestión mencionada, sirve como espacio para pensar cómo las luchas por las pequeñas esferas de poder sientan las bases para la justificación en la toma de decisiones que son, en función de pensar un Sistema Educativo organizado, absolutamente arbitrarias e inadecuadas. En pocas palabras, dieron el argumento requerido para las decisiones que, en este sentido, tomó el gobierno de Sobisch. A esta situación se refiere Teobaldo (2011) cuando plantea que, en la Provincia, *“la figura del Supervisor corrió el riesgo de desaparecer por la decisión política de no cubrir los cargos vacantes”* (Teobaldo, 2011: 371).

En función de la aprobación del Plan 040 y su normativa respectiva, planteo que este proceso no fue algo menor, sino que, por el contrario, significó poner en vigencia un plan, y su respectiva normativa, que rigió a la formación del magisterio de la Provincia durante más de 25 años –si bien algunos IFDs modificaron sus planes en la década del 2000 o introdujeron modificaciones menores al Plan 040- siendo la normativa vigente la establecida en el ROI. Esto da una clara muestra de poder en relación con decidir y dejar instalada la continuidad de una perspectiva, con respecto a la formación docente, muy distante del pensamiento democrático contemporáneo.

Sin dudas que todo el proceso de elaboración e implementación del Plan 040 tuvo el apoyo y acompañamiento de la política educativo partidaria local; no ocurrió lo mismo con la constitución del gremio ATEN, este contó, desde sus inicios, con la presencia de un espectro heterogéneo de organizaciones políticas y sociales de la provincia las que se

dieron el espacio y tiempo para conformar, acompañados por la iglesia local, sus estatutos, la organización interna y la primer elección de autoridades. Si bien su conformación no tuvo influencia inmediata en la puesta en escena del Plan 040, sí sirve su proceso de constitución para mostrar la contracara de la participación política en los asuntos relacionados con la educación pública en la provincia del Neuquén.

Por un lado el plan 040 que cuenta con el apoyo de la política partidaria educativa provincial siendo portador de una concepción ya perimida del “ser docente” y, por el otro, la conformación de un gremio docente que, con el correr de los años, se transformó en el único espacio antagónico y de confrontación en relación a la implementación de las políticas educativas partidarias.

Capítulo VIII

La política educativa en la democracia (1983-1993)

El capítulo VIII está dividido en dos partes: en la primera, abordaré acontecimientos relacionados específicamente con el contexto provincial que influyeron en el Sistema Educativo en general y en el subsistema de formación del Magisterio en particular, entre ellos, la formulación del primer Plan Educativo Provincial, la creación de los últimos IFDs provinciales y la continuidad en la implementación del Plan 040 en los IFDs provinciales. Al mencionar la continuidad en la implementación de este plan surgirán detalles que pueden parecer repetidos en relación a capítulos anteriores pero no es así, estos vienen a especificar qué fue ocurriendo en cada IFD en relación al proceso de implementación.

La segunda parte está destinada a la recuperación de aquellos acontecimientos que tuvieron como protagonistas a los IFDs nacionales tales como, la implementación de nuevos planes de estudios –MEB y PTFD-, el retorno de una de las instituciones a la formación docente –la Escuela Nacional Normal Superior Don José de San Martín- y el proceso de transferencia de los IFDs nacionales a la órbita provincial.

Cierro el capítulo con el desarrollo de algunas propuestas, implementadas o no, relacionadas con el Nivel Superior.

Primera Parte

Año 1983: retorno de la democracia y la formulación del PEP neuquino

En el año 1983, asumió su tercer mandato como gobernador electo Felipe Sapag. En lo que al Sistema Educativo se refiere, entre los años 1983 y 1984 se construyeron, desde el espacio de Planeamiento Educativo de la Provincia, los documentos de base para la elaboración del Programa Educativo Provincial. En ellos se preveía: una metodología para la elaboración del plan, espacios de opinión y consulta sobre los documentos posibles de ser modificados²⁸⁸. Esta propuesta estaba pensada para ser implementada con un amplio trabajo de consulta a los docentes neuquinos, proceso que culminó con la aprobación, en 1987 y por Ley Provincial, del PEP²⁸⁹. Mediante esta Ley se fijaron las pautas políticas y los objetivos:

²⁸⁸ En este anteproyecto de discusión, existían documentos de base que no podían ser modificados en sus contenidos centrales.

²⁸⁹ En el libro publicado por Funes y otras (2000) rescatan las experiencias de docentes que intervinieron como protagonistas del proceso ligado al PEP. Las participantes recuerdan a éste

- Políticas: a) Profundizar la democratización de la educación
 - b) Vincular la educación al proceso de desarrollo provincial.
- Objetivos: a) Mejorar la calidad de la educación.
 - b) Efectivizar la regionalización y la descentralización de la administración, la conducción y la ejecución del proceso educativo.²⁹⁰

Definiciones políticas, en cuanto al Sistema Educativo Neuquino, que podrían ser visualizadas como un proceso de democratización en cuanto constructor de la descentralización en la toma de decisiones en todos los aspectos del Sistema; en este sentido, para la elaboración del PEP, se retomaron los postulados del desarrollismo²⁹¹ de los años '60 como "nuevo" motor del progreso provincial.

Los alcances de dicho plan, muy prometedor en un principio, tuvieron como logros principales la creación de los Distritos Educativos, lo que permitió sólo la descentralización administrativa. El resto de la propuesta fue puesta en vigencia en algunas instituciones y de forma experimental. Esta implementación parcial significó un incremento en la carga laboral y la responsabilidad de los directivos de las escuelas denominadas "descentralizadas"; quienes debían realizar, dentro de sus funciones, labores administrativas que antes dependían del CPE. Esta propuesta de descentralización, solo administrativa, puede ser relacionada con desarrollos de las mismas características esbozados en durante el gobierno de facto anterior cuestión que apuntaba, esencialmente, al control de la actividad docente (Vassiliades, 2012).

Por ende, las decisiones de las políticas educativas, tanto provinciales como zonales o locales, continuaban en la órbita el Poder Ejecutivo. En este sentido, es

como un excelente espacio de confluencia y trabajo con el par que, sin dudas, excedió las expectativas y los objetivos del gobierno provincial, el que avanzó en solo la implementación parcial de dicho plan y sin incluir los espacios políticamente más disputados.

²⁹⁰ Definiciones que establecen un entramado entre las perspectivas desarrollista y tecnocrática: por un lado, la idea de desarrollo y, por el otro, la de control y evaluación desde lo medible/cuantificable.

²⁹¹ Estas ideas desarrollistas tienen sus raíces en los movimientos iniciados en los años 60 a partir de acuerdos realizados entre el Ministerio de Educación de la Nación y los organismos internacionales como la UNESCO, la CEPAL, entre otros. La propuesta implica generar espacio de planeamiento y desarrollo provincial en función de generar propuestas de cambio y desarrollo, atándolas a miradas economicistas (Southwell, 1997).

importante reproducir los dichos de uno de los supervisores entrevistados²⁹², que acompañó la implementación del proyecto, quien plantea la total incongruencia en cuanto a la toma de decisiones en las políticas educativas provinciales, ya que el mismo gabinete que elaboró y aprobó la experiencia del PEP fue el que terminó clausurándola.

Considero que una de las hipótesis para esta clausura fue la necesidad de volver a concentrar el poder, ya que es posible visualizar, como “efecto no deseado” (Funes, 2000) del PEP, el generar un espacio “no controlado” de participación que terminó superando lo propuesto y las expectativas del poder político provincial.

A)- La creación de los últimos IFDs provinciales: 1984 - 1986

En el mismo contexto en que se desarrolló el PEP se continuó, en el subsistema de formación del Magisterio, con la creación de los últimos IFDs y la implementación del plan 040 en todos los IFDs provinciales.

El ISFD N°7 de Las Lajas: 1984

La localidad de Las Lajas está ubicada en el centro oeste de la provincia de Neuquén, a 247 km de la ciudad capital. Fue fundada por el General Enrique Godoy el 8 de febrero de 1897 y se transformó en el asiento de los Regimientos de Caballería VIII y IX. En 1899, el caserío es destruido por la crecida del Río Agrio, por lo que se desplaza a su nueva localización, el actual emplazamiento.

Para principios del siglo XX funcionaba en el lugar el juzgado de paz, el telégrafo, las oficinas de correo y la aduana. En 1924, se creó la comisión de fomento y su primer presidente fue Don José Savasta (Perata, 2002). El nombre de la localidad se relaciona con el arroyo Las Lajitas, que pasa en sus cercanías, y recibe esta denominación por la abundante piedra laja en su cauce.

“Todos comentaban que el Instituto había sido creado a instancias de ellos, de la presión que la comunidad ejerció sobre el gobierno para tener una

²⁹² Entrevista realizada a M.

carrera de Nivel Superior, todo lo que querían era tener una carrera del terciario" (Entrevista realizada a C.²⁹³, 2011).

A partir de las gestiones que realizó la comunidad es que, el 7 de marzo de 1984, el Poder Ejecutivo Provincial dictó el Decreto N° 600/84, que en sus considerandos plantea:

"Que la creación de dicho Instituto dará respuesta a la demanda de la población escolar que ha finalizado los estudios primarios y desea acceder a la enseñanza media que le permita desarrollar la aptitud o vocación para ejercer en el futuro la profesión de educador... que la preinscripción registrada impone adoptar una resolución favorable..." (Firmado Sapag-Fernández).

Tras lo cual decretó la creación, a modo de experiencia y por un lapso de dos años, del IFD N° 7 de Las Lajas. A continuación de la promulgación del decreto, la supervisora del Nivel se reunió con el director del CPEM N° 5 (ex Escuela de Comercio N° 5) para trabajar sobre cómo proveer de recursos humanos, edificio y recursos didácticos al ISFD.

El informe de supervisión decía; *"no se cuenta con el número de docentes residentes en la localidad para la cobertura de cátedras..."*; razón por la que se realizó un llamado a concurso por los medios. También se propusieron docentes para dictar el curso de apoyo a los ingresantes, siendo ellas las Prof. Cristina Fangione y Susana Bejarano.

Como primer lugar de funcionamiento, se propuso la Escuela Primaria Núcleo N° 6 para experimentar, según la supervisora: *"en el medio natural el Sistema de Nuclearización propuesto por el Proyecto Educativo Provincial"*²⁹⁴. También se debía proveer al Instituto de la correspondiente bibliografía ya que en la localidad no existía

²⁹³ C. se desempeñó como docente y directora del ISFD N° 7.

²⁹⁴ Esta es una de las pocas referencias que encontré al PEP, tanto en los libros de supervisión como en actas de los distintos IFDs, siendo que dicho plan debería ser la inspiración para la creación de los IFDs a partir de 1983.

ninguna biblioteca; situación compartida con muchas comunidades del interior neuquino.²⁹⁵

A fines de marzo de 1984, una vez culminados los concursos para los cargos docentes, la supervisora del Nivel realizó una reunión en la que puso en funciones a la coordinadora del IFD N° 7, la Prof. Beatriz Borkowsky de Dávila, y a los siguientes docentes: Susana Bejarano, Alberto Calderón, José Dávila, Graciela Andrés, Beatriz Borkowsky, Dolly Godoy. El IFD siguió los lineamientos curriculares vigentes en la provincia y el plan de estudio N° 040; el turno de cursado fue el vespertino ya que compartían edificio con la Escuela Primaria. Los alumnos que ingresaron, en número de 32, provenían de la localidad y zona de influencia.

Los espacios destinados para las Prácticas de Observación y Residencia fueron las tres Escuelas Primarias de la Zona: Escuela Núcleo N° 6 (luego 170); Escuela Primaria N° 279 y Escuela Primaria de Frontera N° 8.

Para completar el cuerpo de docentes concurrían profesores de la ciudad de Neuquén Capital:

“Yo con P. R. íbamos cuando recién lo abrieron, que N. V. estaba furiosa porque fue una decisión política tomada de los pelos; nos íbamos los viernes y dábamos clase desde las 9,00 de la mañana hasta las 6,00 de la tarde; los chicos salían con la cabeza ‘así’ y llegó un momento que dije: “N., yo no voy más, no, porque pobres pibes; vos sabés lo que es hablamos de Psicología, de Didáctica, de Filosofía; a los 15 días volvíamos” (Entrevista realizada a S.).

Este IFD se abrió a ciclo cerrado, de esta forma no se registró inscripción en 1985 y se reabrió en 1986.

“Y en el ‘86 cuando la primer corte ya estaba por salir del último año, ahí se vuelve a hacer todo un pedido para que se reabra la inscripción al 1er año, y en ese momento está como Supervisora N. de V. y ella convalidó como que

²⁹⁵ Aquí se interrumpió la escritura del Libro de Supervisión y se retomó en 1987, desconozco si fue porque el primer libro se extravió y se retoma, con uno nuevo, en ese año.

se justificaba y se abrió de vuelta el 1er año en el '86..." (Entrevista realizada a C.).

Este mismo año egresó la primera corte del IFD N° 7²⁹⁶. Los primeros egresados se insertaron rápidamente en las escuelas de la zona; los de cohortes posteriores lo hicieron en zonas más alejadas, llegando hasta Chos Malal y en Escuelas Rurales.

El IFD fue creado a término, es por ello que se realizan distintos reclamos en función de su continuidad; en respuesta a los cuales, la Resolución N° 679/88 del CPE, en su considerando expresaba:

"Que se impone adoptar una resolución favorable, a pedido de la comunidad educativa de Las Lajas y el informe de Supervisión de la Dirección General de Enseñanza Media, Técnica y Superior, avalado por ésta y en el que figuran los datos que justifican la continuidad de dicho Instituto..."

El CPE resolvió autorizar nuevamente, por este período y por el lapso de dos años y un cuatrimestre, el funcionamiento del IFD N° 7; para lo cual se creó el 1er año y el tercero para la Residencia de los estudiantes inscriptos en 1986.

En 1990 y mediante la Resolución N° 682/90 del CPE, el IFD N° 7 logró la continuidad a ciclo abierto de su cursado, esto conllevó la creación de las jefaturas de área las que tuvieron dificultades para integrarse a una forma de gobierno conjunto, situación que se sumó a un clima institucional que dificultaba el trabajo y repercutiendo en la pérdida de matrícula. Este último acontecimiento influyó en la decisión de los docentes del IFD N° 7 al momento de implementar la reorganización del sistema formador neuquino, tal como se verá en detalle al analizar dicho proceso.

El ISFD N° 8 de Junín de los Andes: 1985

²⁹⁶ La primera corte de egresados estuvo compuesta por los siguientes Profesores para la Educación Primaria: Isilda Arraín, Ramón Arraín Cáceres, Mirna Castaño, Juan Crisóstomo, Elisa Guijarro, Angélica Lindquist, Néida Maldonado, Sergio Mendoza y Alberto Orqueda

El coronel Conrado Villegas fue quien designó el lugar con el nombre de “Junín” y le incorpora “de los Andes” para diferenciarlo de “Junín” de la Provincia de Buenos Aires. Esta localidad se encuentra al sur de la provincia y a 387 km de la ciudad capital.

En 1883 se solicitó, de parte del Coronel Godoy, un estudio que diera cuenta de la posibilidad de la instalación de fortines *“desde el valle de Pulmarí hasta el Lago Huechulafquen. La comisión llega hasta el río Chimehuín, donde se produce el reconocimiento del área y la construcción del fuerte, que se denominará ‘Fuerte Junín’”* (Perata, 2002: 132). En este se asentó el V Regimiento de Caballería situación que marco a la fundación de la localidad.

Al año siguiente se conformó el Consejo Municipal, el que estaba integrado, entre otros, por: Vicente Violich, Juan Iturra, Leopoldo Rodríguez y Ramón Fosbery (Perata, 2002).

En un rastreo histórico que realizó el personal del IFD N° 8, pudieron constatar que, desde 1978, alumnos de esta localidad viajaban a San Martín de los Andes a cursar la carrera de Magisterio en el IFD N° 3; en 1982, este número llegó a 10 personas que viajaban los 80 km que separan ambas localidades, todos los días, en vehículos particulares. La comunidad inició, en 1983, una serie de peticiones que estuvieron a cargo de los padres y estudiantes de las escuelas medias de la localidad (CPEM N° 7 y Colegio María Auxiliadora), junto con políticos de la comunidad, en pro de lograr la creación del ISFD.

“Es como que a partir de esta directora que bueno tienen toda una historia dentro de la comunidad se empiezan a juntar firmas para que en Junín de los Andes hubiera un IFD” (Entrevista realizada a S.²⁹⁷, 2011).

Esta gestión concluyó con la firma del Decreto N° 899/84 por parte del gobernador de la provincia, que en sus considerandos hace mención a:

“Que es de sustancial relevancia la formación de personal docente para la Educación Primaria en su propio medio...que dicha formación contribuirá

²⁹⁷ S. se desempeñó como docente del ISFD N° 8.

decididamente a solucionar la carencia en la zona de recursos humanos capacitados para la tarea de educar, al tiempo que favorecerá la ejecución de los programas de desarrollo provincial...” (Firmado Sapag-Robiglio).

A partir de este decreto se creó como experiencia y desde del ciclo lectivo 1984 – por dos años-, del ISFD N° 8 de Junín de los Andes. Dentro de los requisitos exigidos por el CPE estaba la cobertura de los cargos con docentes titulados. *“Se llegaron a juntar todos los profesores para que dictaran esas asignaturas y en el año 1984 empezó a funcionar y la matrícula fue de muchísima gente...”* (Entrevista realizada a S.)

El cursado de ese primer año se inició en el espacio compartido con la Escuela Primaria N° 153²⁹⁸; con los lineamientos curriculares vigentes en la Provincia y el plan de estudio N° 040; la matrícula inicial fue de 40 estudiantes y estaba constituida, en su mayoría, por personas adultas que ejercían como preceptores, docentes sin titulación final, esposas de los militares residentes en el Regimiento de la localidad y pocos recién egresados. Esta última situación se revirtió con el correr de los años.

Los docentes que dieron clases en este primer año lo hicieron sin percibir ningún salario, solo la acreditación de los servicios prestados por parte del CPE. La cobertura de las cátedras se hizo apelando a algunos docentes con el título respectivo, otros profesionales con títulos afines y maestros de Nivel Primario. Esta situación se fue revirtiendo con la llegada de docentes a la comunidad o con la concurrencia de docentes que se desplazaban de la vecina localidad de San Martín de los Andes.

²⁹⁸ Hasta hoy, el IFD, a pesar de trámites, sugerencias de otros lugares y préstamos no concretados, sigue funcionando en el mismo lugar.



Fachada del actual emplazamiento del ISFD N° 8

Entre quienes iniciaron este ciclo lectivo estaban: como coordinadora y luego primera directora del IFD N° 8, la Prof. Manuela Lagos y, como docentes: Alicia Cácomo, Beatriz Fenocchio, Lidia González, Ana María Guillaumet, José de Beitia, Concepción Mascia, Susana Moreno, Silvana Lione y Luis Pesara.

A fines de 1984, se iniciaron los trámites para obtener la apertura del 1er año de cursado para el ciclo lectivo siguiente, cuestión que culminó en el dictado de la Resolución N° 725/85 del CPE, en la que se pueden leer los siguientes considerandos:

*“Que la Junta de Directores del Distrito Junín de los Andes solicita la apertura de un 1er año durante el período 1985... Que dicha apertura redunda en beneficio de la comunidad, dado que los jóvenes de la localidad no deben emigrar a otras ciudades a fin de proseguir sus estudios de nivel terciario... que existe el compromiso de los docentes **de dictar sus clases con carácter no oneroso...**”* (El resaltado es mío).

Por ende, el CPE autorizó el funcionamiento del 1er año en el ciclo 1985 y solicitó a la Dirección de Enseñanza Media la elaboración de la normativa que permitió acreditar

la prestación de los servicios a los docentes que dictaron sus cátedras en el 1er año, “*con carácter no oneroso*”.

A fines del mismo año se logró la firma del Decreto N° 3339/85 del Ejecutivo Provincial, que contenía los siguientes considerandos:

“Que la Junta de Directores del Distrito fundamenta la necesidad de contar con dicho Instituto...Que la formación de docentes en Instituto de la Provincia contribuirá al logro del perfil profesional deseado, y consecuentemente, al objetivo fundamental del Plan Educativo Provincial²⁹⁹: mejorar la calidad de la educación...” (Firmado Sapag-Robiglio).

A partir del decreto mencionado se creó, con carácter definitivo y con efectividad el 1 de julio de 1985, el IFD N° 8. Entre los considerandos de este decreto de creación se mencionó, por primera vez, el Plan Educativo Provincial, que actuó como fundamentación de la creación de este IFD en tanto espacio de formación y capacitación de recurso humano para el Sistema Educativo Provincial y, por ende, dando respuesta a lo planteado en el PEP.

En 1986, egresó la primera promoción del IFD N° 8.³⁰⁰

El ISFD N ° 9 de Centenario: 1985

En 1919, se culminó con la construcción del Dique Contraalmirante Cordero (hoy llamado Dique Ballester), ubicado sobre el cauce del río Neuquén, que regula sus crecidas y abastece el canal de riego principal para la colonia agrícola, ubicada aguas abajo, creada en 1922 y que dos años más tarde (1924) recibiría, en homenaje al 1er Centenario de la Declaración de la Independencia Argentina, el nombre de Colonia Centenario.

²⁹⁹ Esta es la única referencia que se hace en un decreto de creación de un IFD del PEP.

³⁰⁰ La primera cohorte estuvo constituida por: Alicia Cañicul, Jorge Melo, Carlos Fernández, Elizabeth Nizetich, Martín Sponton, Clara Gerstmayer y Cristina Pelletieri.

La ciudad está ubicada en el Departamento Confluencia, al sur del valle del río Neuquén, frente a la ciudad rionegrina de Cinco Saltos, a 15 km de la ciudad capital de la provincia, a la que está unida por la Ruta Provincial N° 7.

En 1983, los directivos del CPEM N° 1 (ex Escuela de Comercio N° 1) solicitaron al CPE la creación de un ISFD para la localidad; al año siguiente, el municipio realizó dos preinscripciones, al inicio y a la finalización del año, en la que se inscribieron 44 postulantes. Al inicio de 1985, el CPE comunicó que no existía presupuesto para la creación del ISFD solicitado.

En septiembre del mismo año, se realizó una reunión de vecinos de la localidad en la que estuvieron presentes el Intendente a cargo Sr. Adrián Fernández y los concejales; la que culminó con la conformación de una Comisión Pro-creación del IFD, integrada por: Beatriz Chiachiarini, Gustavo Amaola, Marta Bravo, Abel Gutierrez, María Martínez, Angélica Irizulza, Dora Vallejos, Daniel Fondiero y Cecilia Esteves; entre las acciones de esta comisión estaba la de gestionar ante el CPE la apertura del IFD y la difusión en la comunidad del pedido; esto lo hicieron mediante el siguiente volante:

“VECINO DE CENTENARIO: Un grupo de personas de esta localidad está abocado a la tarea de lograr la creación de un Instituto de nivel terciario destinado a la formación de Profesores de Enseñanza Primaria. Dicho Instituto llenará una necesidad no solo de Centenario sino de un amplio radio de influencia y permitirá una mayor diversificación educacional.... Entendemos que su implementación elevará el nivel de instrucción de nuestros jóvenes y evitará: 1- el desplazamiento a otras ciudades (Neuquén y Cipolletti), 2- los elevados costos de los medios de transporte, 3- la frustración de continuar estudio terciarios....Necesitamos de la colaboración de toda la comunidad. Si Ud. está de acuerdo, concurra a las reuniones en la Escuela de Comercio los días jueves a las 21,30 hs.... Para una mayor difusión serán instaladas mesas de información y trabajo en diversos puntos de la ciudad... ¡PARTICIPE!”

Como continuidad de estas acciones, el día 12 de septiembre se reunieron, en el CPEM N° 1, el intendente, concejales y representantes de sindicatos; en esta reunión el

intendente se comprometió a elaborar y proclamar una ordenanza de cesión del edificio propiedad de la municipalidad, que ocupaba el CPEM N° 1, para que se instalase el ISFD.

El 11 de octubre de 1985, día del aniversario de la localidad, se dio a conocer la creación del IFD N° 9 de Centenario, debido a esta noticia se convocó a la inscripción de aspirantes. Entre los requisitos solicitados figuraba el de “certificado de trabajo con horario” ya que muchos de los aspirantes trabajaban y ello incidiría en los turnos de cursado que ofrecía el IFD.

La lista de preinscriptos fue de 87, procedentes de: Vista Alegre, Neuquén, Centenario, San Patricio del Chañar, Cinco Saltos, Cipolletti, entre otros.³⁰¹

En noviembre de 1985, el Poder Ejecutivo firmó el Decreto N° 3272/85 que en sus considerandos planteaba:

“Que es de sustantiva relevancia la formación de personal docente para la educación primaria en su propio medio... Que dicha formación aportaría soluciones concretas a la carencia de recursos humanos especializados en la zona al tiempo que contribuiría a favorecer la ejecución de programas de desarrollo provincial... que la preinscripción realizada justifica ampliamente su creación...” (Firmado Sapag- Robiglio).

Por estas razones creó, a partir del período escolar 1986, el Instituto de Formación Docente para la Educación Primaria N° 9 de Centenario. Como datos a destacar, es posible observar que en estos considerandos no se hace referencia a la relación entre esta creación y el desarrollo del PEP y se decretó la creación directa de la institución, ya que las anteriores fueron con carácter de experiencia.

“Atención a los ciudadanos de Centenario: La Comisión de Apoyo del IFD N° 9 Nivel Terciario de Centenario, invita a los inscriptos y aspirantes a la reunión masiva que se realizará en el salón de la Biblioteca Municipal de Centenario el viernes 14 de marzo, del corriente año, con la presencia de las autoridades

³⁰¹ Esta información se extrajo del libro histórico del IFD N° 9.

educacionales y municipales, para tratar tema 'Iniciación del Ciclo Lectivo', a las 19, 30 hs".

Mediante el volante de la comisión se invitaron a los vecinos³⁰²; a la reunión asistieron los integrantes de dicha comisión, preinscriptos, vecinos de la localidad y, en representación del CPE, la Supervisora Jefe Prof. Nilda Nieto y la Vocal de Rama Media y Superior Prof. María Teresa Martínez de Alé. En esta reunión se trataron los temas relacionados con el inicio de clases, los turnos de funcionamiento, la cobertura de los cargos docentes, el lugar de funcionamiento, entre otros. Hasta ese momento no había ningún nombramiento de directivos o docentes.

"Yo me anoté, resulta que ahí quedábamos, las primeras en la lista éramos L. P. y yo segunda, tercero P. R.³⁰³, pero el IFD había sido creado para P., que era diputado... Claro, porque fue creado por la misma Comisión Promotora, lo que se corría era que era para P., el Diputado Provincial, ...el del municipio me contestó, un día cuando fuimos a hablarle por el personal de servicio, este me dice, no creamos ese Instituto para usted o para la gente que está ahí adentro..." (Entrevista realizada a S.³⁰⁴, 2011).

Esta es una de las versiones posibles sobre la persona propuesta para asumir la dirección del IFD, tanto desde el gobierno provincial como el municipal y la Comisión Procreación del IFD, cuestión que puede reforzarse con la solicitud que esta última realizó a la dirección del IFD N° 9 al pedirle los lineamientos y la reglamentación de los IFD con la intención de tener una participación directa en su gobierno.

La cobertura de la dirección se hizo de una forma particular ya que, para poder ofrecerla, el docente de referencia debía tener horas de base en la institución; como

³⁰² La Comisión elaboró una nota de agradecimiento para ser enviada a todos los que participaron en la gestión para lograr la creación del IFD, una copia está en el Libro Histórico.

³⁰³ P. ocupó el cargo de Secretario de Seguridad en el segundo gobierno de Sobisch en el momento en que se autoriza la actuación policial para despejar el corte de la Ruta Nacional N° 22 que realizaban los docentes neuquinos en reclamo por mejoras salariales; esta represión culmina con el asesinato del Maestro Carlos Fuentealba a manos de un efectivo policial.

³⁰⁴ S. se desempeñó como directora del ISFD N° 9.

nadie las tenía, se procede a ofrecer horas de base a los docentes preinscriptos según orden de mérito.

“Me llaman de Supervisión, N., me dice, tenemos que hablar con vos, tenemos el ofrecimiento de horas, te lo mandamos con el chofer del Consejo, si las aceptás devolvemos el aceptado y después quisiéramos que se dé una vueltita por acá, por Supervisión...la cuestión que yo devolví las horas aceptando....N. vio que mandaba el papelito que decía que sí... me llama y me dice S. véngase urgente porque Ud. está en la lista para aceptar la Dirección... L. que estaba primero había aceptado las horas pero no tomaba la Dirección... Me voy y ahí empieza, S. si Ud. no las toma, las toma P., empezó medio como la presión...” (Entrevista realizada a S.).

Tanto la forma de elección para el puesto de Dirección como quien lo ocupa (circunstancialmente) parecían confrontar con lo propuesto por la Comisión Pro-creación y la Intendencia de la localidad, situación que fue puesta de manifiesto, según relata la entrevistada, al momento de realizar algún tipo de petición por parte de la Dirección de este IFD.

La Dirección General de Nivel Medio y Superior siguió ofreciendo las horas de creación a los docentes preinscriptos y por orden de mérito; esto llevó al ingreso de los primeros docentes del IFD: Lili Petersen, Rosa Panozzo, Raúl Pasquarelli, Pedro Rinaldi, Margarita Borel y María Planté; posteriormente, ingresaron Beba Cerutti, Rita Mazer, Fermina Rivas, Elena Miculian, Teresa Pícolo. Ya habían dejado la institución varios docentes, entre ellos, Raúl Pasquarelli y Pedro Rinaldi. Durante los primeros meses de funcionamiento, persistieron dificultades para nombrar al personal, tanto administrativo como de servicio; al igual que la regularización del cobro de los sueldos, los primeros en cobrar fueron los docentes con alguna relación con el gobierno provincial.

En la primera reunión de trabajo convocada con los estudiantes se dispusieron los turnos de cursado que fueron dos: turno tarde y turno noche; que dieron respuesta a los preinscriptos que trabajaban, que eran 43; situación que se mantuvo por unos años más;

una de las características del IFD (como en otros) era la de esperar a que los estudiantes que trabajaban terminasen sus labores:

“Este instituto nació respondiendo a la necesidad de mujeres que trabajan, por ejemplo, en el galpón de la fruta, por eso cuando nace, nace con un turno nocturno... porque era sobre todo para a gente que trabajaba... y, bastante más adelante, se esperaba a los alumnos que terminaran con la cosecha, por ejemplo, viste que se inscribe hasta Febrero, acá se los esperaba un poco más...” (Entrevista realizada a S.J.³⁰⁵, 2011).

Las clases se iniciaron el 23 de abril de 1986 y se plantearon como objetivos institucionales los propuestos por el PEP³⁰⁶, los cuales tenían como base de funcionamiento los lineamientos provinciales para los IFDs y el plan de estudio N° 040, que permaneció en vigencia hasta 2009.

El primer lugar de funcionamiento fue el espacio compartido con el CPEM N° 1, ubicado en la calle Darrieaux, del que utilizaban 2 aulas y parte de la Dirección. El edificio estaba muy deteriorado y es reclamado por el CEMOE.

En el 87, el IFD se mudó a la parte posterior del nuevo edificio ocupado por el CPEM N° 1, era un lugar sin final de obra³⁰⁷, con fallas edilicias, y disputado por otras instituciones educativas.

“Cuando se construye todo este edificio el ala de atrás iba a ser para el IFD, en realidad nunca se entrega formalmente, el edificio tiene muchas fallas estructurales... un día vienen los estudiantes y los docentes y ocupan toda la parte de atrás... la limpian, la ordenan y la ocupan nunca se entregó oficialmente esa parte del edificio...” (Entrevista realizada a S. J.).

En 1987, egresó la primera promoción de Profesores para la Educación Primaria.³⁰⁸

³⁰⁵ S. J. se desempeñó como docente del ISFD N° 9.

³⁰⁶ Es la segunda mención al PEP que encuentro en un libro de actas institucional, debo señalar que la primera directora del IFD trabajó en el CPE en Planeamiento Educativo, uno de los espacios en donde se elaboró el PEP.

³⁰⁷ Es muy común en la provincia que las instituciones educativas ocupen edificios recién construidos pero sin el final de obra correspondiente. En este caso, y en muchos otros, la empresa constructora es Riva SA, una empresa con muchas obras construidas en la provincia.



Fachada del actual emplazamiento del ISFD N° 9

El ISFD N ° 10 de Loncopué³⁰⁹: 1986

La ciudad de Loncopué se encuentra ubicada al noroeste de la Provincia del Neuquén, a 306 km de la ciudad capital. Según lo planteado por Perata, (2002:150) durante la campaña militar denominada “Conquista del Desierto” se establecieron, en la zona de Loncopué, los fortines “Hualcupén”, “Loncopué”, “Huarechenque” y “Río Agrio”.

Aproximadamente en 1882 se instaló, en la confluencia del río Agrio y el arroyo Loncopué, el Fortín Loncopué. En 1884, el Poder Ejecutivo definió la zona como asentamiento de la Capital del Territorio Nacional del Neuquén y la denominó con el nombre de “Campana Mahuida”.

El pueblo fue fundado en 1897, en tierras cedidas a Don Pedro Nazarre³¹⁰ por el gobierno nacional, que en 1909 creó el juzgado de paz, y el 20 de octubre de 1915 se

³⁰⁸ La primera cohorte estuvo integrada por: Nancy Berra, Ángela Broilo, Marta Bravo, María Cauquoz, Carmen Cayul, Adriana Cimolai, Teresa Cimolai, Gladys Cofre, María Conejero, María Esteves, Mónica Figueroa, María Garrido, María Gutiérrez, Rosa Kinter, Ana Lázaro, María Maldonado, María Martín, Susana Mellado, Verónica Rosales, Marta Rouco, Fernanda San Román, Ruth Sáez Carrasco y Mónica Saavedra.

³⁰⁹ Toponimia que, en mapuche, significa “Cabecera”: *lonco*: cabeza; *tue*: tierra.

designó al pueblo como cabecera del Departamento, fecha que se constituyó en la del aniversario de la localidad. Entre los primeros pobladores estaban: Juan Lagos, Manuel Guevara, Emilio Jerez, Esteban Salvador, Arturo Ortíz, Antonio Deteminte.

Los egresados del CPEM no tenían instancias que les permitieran continuar con sus estudios terciarios; para hacerlo debían viajar a Zapala o a Neuquén Capital. Frente a esta situación, un grupo de estudiantes del CPEM, acompañados por el Intendente Municipal, realizaron las gestiones ante el PE para conseguir la apertura de un ISFD en la localidad.

“Hicimos la gestión pidiendo la apertura de un IFD varios jóvenes y adultos de acá. En ese momento estábamos B. P., M. P., D. M., N. R., R. G., A. F., L. A., M. T...” (Entrevista realizada a R.³¹¹, 2011).

La gestión tuvo rápidos resultados. Antes de la creación del ISFD, la supervisora del Nivel Prof. Nilda Nieto se reunió con los preinscriptos para iniciar el cursado y les solicitó su compromiso para poder abrir y sostener la carrera en el tiempo.

En abril de 1986, el Poder Ejecutivo provincial emitió el Decreto N° 1063/86, que tenía los mismos considerandos que el decreto mediante el que se había conformado el IFD N° 9; dando lugar a la creación, a partir del período escolar 1986, del Instituto de Formación Docente para la Educación Primaria N° 10 de Loncopué. Este tomó como base de referencia para la propuesta de cursado los lineamientos curriculares provinciales, el plan de estudio N° 040 y el reglamento orgánico de los institutos.

En junio del mismo año se dictó la Resolución N° 901/86 del CPE, en la que se le asignó al ISFD N° 10: el período lectivo marzo-noviembre, el plan de estudio que adoptó y se creó la planta funcional de base. Por Resolución N° 908/86, se creó el 1er año para el IFD en el turno vespertino y, por Resolución N° 1296/86, al IFD N° 10 se le asignó como Zona de Asentamiento el Grupo “C”; esta asignación se relacionaba con el plus por zona desfavorable que cobraban sus docentes.

³¹⁰ Don Pedro Nazarre fue el “primer comisario pagador de la de la IV división expedicionaria y luego de la 1° Brigada que se le sucedió en la línea de fortines del Neuquén y el Agrio”. (Perata, 2002: 150).

³¹¹ R. es egresado del ISFD N° 10.

Una vez creado el IFD, comenzó el proceso de su puesta en marcha; el primer paso fue la convocatoria a concurso cerrado que se realizó para la cobertura del cargo de directora; éste, según la información recabada, se hizo en forma muy circunscripta pensando en posibles postulantes, pero ocurrió una cuestión que afectó la vida institucional por un importante período ya que una de las postulantes se enteró "en los pasillos del CPE" de que la dirección del IFD estaba vacante, por lo que se presentó a dicha convocatoria.

"Y se presentó a la convocatoria cerrada, ya estaba direccionada la cobertura del cargo, estaba direccionada para una profesora muy allegada al poder político de acá de Loncopué... fueron las dos únicas inscriptas y evidentemente V., por su trayectoria como docente, ganó el concurso..." (Entrevista realizada a C. y E.³¹², 2011).

El cargo de primera directora fue ejercido por la Prof. Gallardo y quien no ganó el concurso, según lo planteado por las entrevistadas, era una persona con importante relación con el partido político provincial y esposa del -por tres veces consecutivas- Intendente de Loncopué (y uno de los gestores para la creación del IFD). Segunda situación de estas características que se dio en la creación de los dos últimos IFDs de la provincia, en relación con la cobertura de la dirección del IFD. *"Entonces marcó un poco la historia... casi los 15 o 20 años nuestros como IFD, el hecho de estar relegados siempre a los devenires y las aceptaciones de ellos..."* (Entrevista realizada a C. y E.).

El IFD comenzó a funcionar en el espacio cedido por la Escuela Primaria N° 168, en el turno vespertino, y el grupo inicial de preinscriptos, que era de 60 personas, se redujo a 30 que empezaron el cursado.

El inicio del IFD estuvo ligado a dificultades, tanto para la cobertura de los cargos de base, porque no eran creados por el CPE, como para la cobertura de las cargas docentes ya que, en esta última situación, el pueblo no contaba con los suficientes docentes con titulación específica. Por eso se realizaron llamados desde la supervisión

³¹² C. y E. se desempeñaron como docentes y directoras del ISFD N° 10.

para convocar a los docentes de Media y a maestros de la comunidad con el objeto de cubrir los espacios. A esta problemática se le debió sumar que la localidad cuenta con muy pocos lugares para alquilar, lo que es reemplazado, en parte, con las viviendas institucionales³¹³.

“Entonces lo que hacía V. era llamar a la Supervisora, ella se encargaba de rastrear algún profesor o convocar uno, ese era el mecanismo, bien casero”
(Entrevista realizada a C. y E.).

“La directora alquilaba en el Hotel Palma, en un momento no pudo pagar más el alquiler y se veía en la obligación de irse... a través de la gestión nuestra y de los profesores conseguimos que le dieran una casa en comodato hasta que ella pudo adquirir la suya en el barrio docente” (Entrevista realizada a R.).

Tras esta convocatoria, se logró la cobertura de todas las cátedras por los siguientes docentes: Patricia Machado, David López, Alicia Luna, Daniel Romano, Violeta Gallardo, Mari Herrera, María Lucero, Mónica Escudero, Luis Cardozo, Nélida Marrón, Máximo Carrizo y Susana Llambí. Después de varios años de funcionamiento, los estudiantes egresados del IFD se incluyeron en el espacio de las ayudantías de Práctica Educativa.

La mayoría de los estudiantes procedían de la localidad o de la zona de influencia como El Huecú, El Cholar, Caviahue, entre otras. La matrícula de ingreso se sostuvo a través de los años, con dificultades por el desgranamiento, con un promedio de entre 10 y 15 egresados por año. Los egresados tenían una rápida inserción tanto en las escuelas de la localidad como en las de la zona rural, tales como: Juncal, Pinchal, Cutra Cura, El Huecú, Colipilli, lugares de asiento de comunidades rurales y mapuches, con las características particulares en cuanto al plurigrado y los distintos ciclos lectivos. El IFD concurría, en los primeros tiempos, a estos espacios como lugar de prácticas, pero luego dejó de asistir por cuestiones relacionadas con la movilidad y la cobertura del seguro.

³¹³ Las viviendas institucionales son casas construidas por la provincia en distintas localidades, que cuentan con comodidades básicas y están destinadas, en la política de poblamiento, a la radicación temporaria de profesionales que trabajan en las dependencias de la provincia: Salud, Educación, Justicia, Vialidad, entre otras y eran cedidas a préstamo.

Uno de los primeros egresados cuenta como anécdota que él y dos compañeras más realizaron su Residencia en simultáneo con la cobertura del cargo como docentes, y percibían un salario ya que fueron autorizados por el CPE.

Los primeros docentes egresaron en 1988.³¹⁴

En este período, según lo relatado, se crearon los últimos cuatro IFDs de la provincia; una de las posibles lecturas para estas creaciones es asociarlos con el PEP y las políticas desarrollistas³¹⁵ de la provincia. Mi hipótesis los relaciona con un proceso de “poblamiento” –ligado a las ideas de desarrollismo- y respuestas a las demandas de concreción de espacios laborales y de retención de los jóvenes³¹⁶ habitantes del interior provincial, de profundización de los alcances de las políticas estatales / partidarias, de generación de nuevos espacios de poder y de la extensión de un proyecto muy relacionado, aún, con los ideales de la normalización-civilización.

Las creaciones de los cuatro IFDs respondieron a lógicas similares en cuanto a la demanda que les dio sustento: los reclamos de grupos de vecinos y de las directoras de Escuelas Medias, apoyados de los Intendentes de las localidades. Por esta razón planteo que la creación de estas instituciones vienen a dar una respuesta política³¹⁷ a situaciones ligadas con lo poblacional, a la falta de alternativas laborales y de estudio para los egresados de las Escuelas Medias y la generación de un espacio de poder, en cuanto espacio de formación terciaria que remite al imaginario del docente como autoridad política del pueblo. Este último comentario se relaciona con la importancia que se da al cargo de director del IFD, poniendo en evidencia que una “elección inadecuada” puede impactar en la vida institucional; tal lo acontecido en los IFDs N° 9 y 10. Recordemos que, en el caso de estos IFDs –tal lo expresado por las entrevistadas- quien ocuparía el cargo

³¹⁴ Los primeros egresados fueron: Laura Acuña, Walter Astorga, Alicia Fuentes, Marta Gelves, Héctor Guevara, Cristina Luna, Adriana Méndez, Adriana Molina, Ada Mora, Noemí Rebolledo, Hilda Sepúlveda y Marcos Torrecilla.

³¹⁵ Debemos recordar que algunas de las entrevistadas- S. y F.- participaron en los espacios de capacitación brindados por la UNESCO y por la CEPAL destinados a la profundización en el estudio de las herramientas desarrollistas que permiten leer las situaciones particulares de la región con la finalidad de diagnosticar, evaluar y planificar intervenciones, tales como el desarrollo de las cartas escolares.

³¹⁶ En este sentido, el Estado vuelve a ser el único generador de formación, retención y futuro empleo de los jóvenes, lo que da cuenta de la falta de desarrollo de políticas tendientes a la generación de empleos independientes de las finanzas públicas.

³¹⁷ Con el interrogante de si este tipo de intervención no está más ligado a la política partidaria que a la política educativa.

de director ya estaba predefinido y que la inscripción de otra postulante a las horas docentes (IFD N° 9) o la inscripción al concurso abierto de otra postulante –quien finalmente lo gana- (IFD N° 10) rompieron con esta lógica.

Considero que estas instituciones, a pesar de que en los decretos de creación de tres de ellas se haga referencia a la colaboración con la ejecución de los programas de desarrollo provincial, estuvieron más ligadas a un proyecto político/partidario de poblamiento (propiciando que los jóvenes se queden en sus localidades de origen) que generó, a mi entender, una propuesta híbrida entre desarrollismo y asistencialismo, dado que el desarrollo que se estaba propiciando confluyó hacia una presencia absoluta del Estado como responsable de las respuestas ante las demandas y la consiguiente dependencia que ello generó entre Estado-población-demanda-fuente laboral.

Esta forma de gestionar la cosa pública implicó una doble situación: el “desarrollo” de un Estado cada vez más abarcativo, pero con una casi nula separación entre las ideas de políticas públicas de las de políticas partidarias, y el sostenimiento de una política educativa en el subsistema de formación del Magisterio, asociada a un híbrido entre los proyectos tecnocrático – normalizador - civilizador de la mano del plan de estudio 040 y el ROI vigente en ellos.

Algunos rasgos particulares de los últimos IFDs

En el caso del IFD N° 7, es necesario mencionar el llamado a concurso que se realizó a nivel nacional para la cobertura de la dirección. Esta situación fue única en la vida de los IFDs y considero que se debió a confrontaciones políticas internas en el CPE; lo que determinó la incorporación de una profesora proveniente de otra provincia, cobertura que se hace en clara contradicción con lo propuesto en las metas del PEP, que mencionaban el necesario conocimiento de las características particulares del Sistema Educativo Provincial por parte de aquellos que ejercieran cargos de conducción de las estructuras de este Sistema.

Otro aspecto que lo diferencia de los otros IFDs es que el IFD N° 7 es la única institución que, en el marco del Reordenamiento del Subsistema Formador (1997), eligió

transformarse en un IFD A, esto es, destinar todo su personal a la realización de actividades de capacitación, tanto en el contexto de proyectos institucionales como en el de la Red Federal de Formación Continua. Esta situación puso al IFD al borde del cierre al quedar asociado a un proyecto como el de reordenamiento, que no tuvo continuidad en su implementación ya que la Ley Federal Nacional de Educación no se puso en vigencia en la provincia. A esta dificultad se debe agregar que el IFD N° 7 se encuentra localizado en un espacio geográfico que lo torna inviable para transformarse en un espacio central para la capacitación docente provincial. (Ver anexo Mapa de ubicación de los IFDs)

Por último, es necesario destacar la relación de enfrentamiento entre la primera directora del IFD con el Intendente de la localidad; la mayor de las disputas entre ellos se tradujo en el enfrentamiento por la propiedad del edificio asiento del IFD, lo que en realidad da cuenta de una lucha pública de poder entre “notables” de una pequeña localidad.

En el caso del ISFD N° 8 de Junín de los Andes, entre sus particularidades se puede observar que durante el primer año de su funcionamiento los profesores trabajaron *ad honorem* ya que éste fue el compromiso que asumieron para lograr su creación, lo que pone de manifiesto –en extremo- una lógica de creación de instituciones sin contemplar la correspondiente planta funcional ni el presupuesto para el funcionamiento del IFD; todo esto en el contexto de una provincia que “apuesta” a un desarrollo progresivo y ordenado.

Este IFD es el único que desarrolló una especialización (por un año) y un postítulo a término en Ruralidad. Si bien, ambas acciones no tuvieron continuidad en el tiempo, se puede señalar como uno de los mayores esfuerzos de un IFD en orientar la formación de sus egresados en este sentido. Señalando que los IFDs de estas localidades están inmersos en una zona eminentemente rural y con una importante presencia de asentamientos de la comunidad mapuche.

Como un dato particular del ISFD N° 9 puedo acotar que fue creado sin directivos o “para un directivo” relacionado con el partido gobernante; esta circunstancia y la no asunción del “director pre-asignado” marcó buena parte del inicio de la vida institucional. En este sentido es interesante volver a lectura del desarrollo de estos acontecimientos,

realizada en el momento de la descripción de este IFD, en la que relato los detalles de esta situación contada por S., una de sus protagonistas.

Tanto este IFD como el N° 10 no son creados con carreras a término como los dos IFDs (N° 7 y 8) que les antecedieron.

Otro de los rasgos distintivos de este IFD (situación que también se da en otros) es la de destinar los espacios de formación para los alumnos que trabajan, por ello se gestiona la apertura del turno vespertino y el retraso en las inscripciones hasta la finalización del trabajo en la fruta; ya que las obreras de este rubro son las futuras alumnas de este y otros IFDs.

En este IFD, desde sus inicios, se planteó un trabajo conjunto con los estudiantes y se debatieron las decisiones de la vida institucional. Es así que esta forma de funcionamiento le permitió instalar la resistencia frente a la implementación de la Ley Federal de Educación, situación que se inició con la toma por parte de los estudiantes y docentes; a este Instituto se fueron sumando otros de la provincia.

Por último, y entre los hitos destacados, podemos citar la elaboración del proyecto institucional que permitió acompañar la formación del primer docente ciego de la provincia.

El ISFD N° 10 comparte, con el anterior, una situación particular en torno al nombramiento de la directora. La gestión de creación de este IFD se produce por la demanda de un grupo de vecinos acompañados por el Intendente. Al lograrse el cometido, y según lo comentado por las entrevistadas –E. y C.–, quien debía asumir la dirección era la esposa del Intendente (por mandato partidario). Esto no se concreta porque el concurso interno es ganado por V., quien contaba con mayor puntaje docente, situación que marcó una buena parte de la vida institucional, ya que el IFD contó con muy poco apoyo de la política educativa – partidaria, dado que el mismo Intendente gobernó, en un pueblo muy pequeño, por varios períodos consecutivos.

Este IFD, junto con el N° 5, fueron los únicos que implementaron, aún con la vigencia del ROI, una forma distinta de elección de la dirección. En el caso del IFD N° 10, la anteúltima directora asumió por ser la de mayor puntaje, pero no permaneció en su

cargo hasta jubilarse (como es la modalidad general), sino que lo hizo sólo por cinco años, tal como lo determina el ROI. En el IFD N° 5, el director llegó al cargo por votación directa de sus colegas: se asumía la dirección con la mayoría de votos. Son dos formas de accionar “innovadoras”: una por votación democrática y la otra cumpliendo con la normativa. ¿El mundo del revés?: cumplir con la normativa es lo “innovador”.

Es llamativo cómo -en la creación de los dos últimos IFDs, el N° 9 y 10- se puso en evidencia la influencia de la política partidaria en la elección de los directores. La pregunta es: si fue tal, ¿por qué no se pudo concretar el ingreso esperado o por qué es la excepción?

De lo que no quedan dudas es sobre la representatividad que la figura del director adquiere en la comunidad y la cuota de poder que ello implica, ya sea que esté sujeta a su representación como funcionario del Estado, como portador del “saber- poder” o como representante de una política educativa- partidaria.

Cualquiera sea el caso, genera una importante influencia en su entorno y plantea “camino” a seguir acerca de la docencia y un deber ser que fija improntas en las instituciones en las que ejerza el rol influyendo, sin dudas, en la forma de ejercicio de los futuros egresados. De allí que muchas de las/os entrevistadas se refieran a las instituciones como si fueran propiedad de quien la dirige: “Era la escuela de K.”, dicen S. y L. al referirse al IFD N° 6; “Éramos conocidas como las ‘chicas’ de V.”, dicen E. y C. al referirse a V. del IFD N° 10; “Era la madre de una familia napolitana” dicen M., R. y C. al referirse a C. del IFD N° 3, entre otras.

Dos posibles miradas para una misma situación, por un lado, la imagen social de la docencia como continuidad de un trabajo ligado desde sus orígenes a lo doméstico y, por ende, a la esfera del trabajo de las mujeres y, por otro, las relaciones de poder y la mirada centrada en “el jefe” (Birgin, 1995; Davini, 1998; Alliaud, 2007).

Un análisis posible sobre esta forma de funcionamiento es la que aporta Foucault al referirse al control, la vigilancia, la función del jefe y las relaciones de poder que se establecen al interior de las instituciones y que, sin dudas, derivan de la forma de pensar e implementar las políticas educativas

“El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si

es cierto que su organización piramidal le da un 'jefe', es el aparato entero el que produce 'poder' y distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo... La disciplina hace "marchar" un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia de las manifestaciones por el juego ininterrumpido de miradas calculadas" (Foucault, 2002: 164).

Los interrogantes serían: ¿hasta dónde esta figura influye en la dinámica escolar? y ¿cómo se configuran los protagonistas para sostener estas formas de actuación? Sin dudas que el poder detentado por el director/a de la institución define espacios, instancias de participación o no, códigos de "estar" institucional, formas de relaciones interinstitucionales e imprime una fuerte impronta en los egresados/futuros docentes; situaciones que implican una marcada influencia en la dinámica institucional.

Desde otra perspectiva, también podemos apreciar que la creación de los IFDs, salvo los de la Confluencia, siguió la misma línea de los fortines de la "Conquista del Desierto". ¿Solo coincidencia o relación con el mandato civilizador- normalizador? En este sentido, se puede pensar en distintas explicaciones, ya que, si bien la creación de los IFDs siguió la línea de los fortines; también éstos se asentaron en las ciudades más pobladas, cubriendo la geografía dispersa de la provincia y, si además a esta situación la conjugamos con los planes que permanecieron más años en vigencia, veremos que subsiste un híbrido entre un particular desarrollismo y el mandato de corte civilizador-normalizador en una tierra con diversidad poblacional y con un Estado- partidario omnipresente, de esta forma es posible pensar a las políticas educativas públicas puestas en función de la continuidad política partidaria.

También la secuencia en la creación nos aproxima a la idea de acción política configurada por la necesidad de dar respuesta a la demanda de las comunidades, que, al implementarse, se transforma en un nuevo espacio de generación de empleo y, en la mayoría de los casos, la única oferta de Educación Terciaria, forma de acción que concentra el poder de las decisiones en la esfera de la política pública que, en el caso de la provincia, se torna muy difícil de ser separada de la política partidaria.

Las diferentes perspectivas acerca de las formas de trabajo sobre la demanda, las situaciones "pensadas" como necesidades de la comunidad, el accionar político educativo

y partidario y el rol asumido por el Estado, las abordaré con mayor profundidad y desde una mirada teórica al finalizar con las descripciones de otras situaciones que hacen a la conformación final del subsistema del magisterio neuquino.

B)- La continuidad en la implementación del plan 040 en los IFDs

La aprobación del Plan 040 y la normativa que lo acompañó no significó su inmediata implementación—en todos sus rasgos- como tampoco una única forma de llevar a cabo su desarrollo de parte de los IFDs; por el contrario, se observan formas particulares que van caracterizando a cada una de las instituciones.

A continuación detallo los rasgos más significativos que acontecieron en los distintos IFDs en este período, en relación con la creación de los Departamentos de Aplicación, la forma de ingreso de los docentes, los cambios individuales realizados sobre el plan 040, la conformación de las formas de gobierno, el reclamo por los edificios y las situaciones particulares que impactaron en la vida institucional.

De los Departamentos de Aplicación

En 1986 se creó, mediante Decreto N° 253/86, el Departamento de Aplicación del IFD N° 2³¹⁸ (previamente, la Escuela N° 254 cumplía este rol), que fue incorporado a la vida institucional del IFD, su regente y docentes, conformando lo que dio en llamarse una “mesa directiva”, que estaba compuesta por los jefes de área, un docente de cada ciclo del primario, un docente que representaba las áreas especiales de primaria, la regente del Dto. y la directora del IFD. Cuando los docentes ingresaban a la institución presentaban el legajo, que era evaluado con un sistema de junta interna similar al del IFD, compuesta por la directora del IFD, los miembros del C.D y la regente del Departamento.

Esta forma de funcionamiento le permitió a la institución la realización de proyectos conjuntos, pero siguió ligada a relaciones interpersonales que van más allá de

³¹⁸ Dentro de los considerandos de dicho decreto, se puede leer: “*Que se obtendrá un laboratorio de la actividad curricular fundamental en la formación docente...que se cubre la necesidad existente en Chos Malal de otro servicio educativo de nivel primario...que puede utilizarse la infraestructura existente*”.

lo institucional. *“Cuando yo entré era muy interesante el trabajo articulado que había; al punto de que funcionaba el IFD y el Departamento en un espacio y tiempo compartido”* (Entrevista realizada a F.³¹⁹, 2011). *“Mi apreciación es que tiene más que ver con la voluntad de las personas que han estado a cargo; Regencia, Dirección... que si se llevaban bien trabajaban juntas... es una historia de odios y amores”* (Entrevista realizada a C.³²⁰, 2011)

Una de las situaciones que llevaría a un distanciamiento en esta forma de trabajo estuvo dada por diferencias entre la directora del IFD y la regente del Departamento, motivada por una situación familiar.

“Todos nos manejábamos como una gran familia...no solo tenemos que trabajar juntos sino que tenemos que ser amigos...hasta que ocurrió el hecho... las hijas de la directora iban al Departamento y en algún momento una de las hijas no fue abanderada porque le bajó la nota, ahí se rompió la familia...” (Entrevista realizada a H.³²¹, 2011).

La relación entre el IFD y el Departamento de Aplicación siguió sufriendo este tipo de avatares, incluso en la propuesta de cambio del diseño curricular, se planteó su modificación sin la incorporación de Departamento: *“También el Departamento quiso separarse, el Instituto habíamos quienes decíamos que no y otros que sí, porque mira, al final no laburábamos, sin la posibilidad de construir”* (Entrevista realizada a H.)

En 1989, se dictó el Decreto N° 993/89 de creación del Departamento de Aplicación del ISFD N° 1 y, en sus considerandos, se estableció:

“Que al IFD N° 1 se le adjudicó local propio para su funcionamiento en un edificio escolar construido por el Instituto Provincial de la Vivienda y Urbanismo en el Barrio 25 de mayo...que se obtendría, de esa forma, servir de campo de estudio y aplicación de situaciones psicopedagógicas, tanto para los alumnos-maestros del Instituto, como para la implementación de nuevas experiencias educativas... que, asimismo, cubriría la necesidad de

³¹⁹ F. se desempeñó como docente del ISFD N° 2.

³²⁰ C. se desempeñó como directora del ISFD N° 2.

³²¹ H. se desempeñó como docente, jefa de área y directora del ISFD N° 2.

brindar servicio educativo Primario y Preescolar a niños de ese sector poblacional...” (Firmado Salvatori- Fernández).

De esta forma, el 4 de abril de 1989 comenzó a funcionar el Departamento de Aplicación del IFD N° 1, que contaba con 8 grados de Primaria y 2 salas de Preescolar que funcionaban en el espacio de la vivienda institucional. Con el Decreto N° 457/89, se conformó y aprobó toda la planta funcional que garantizaba su funcionamiento y se establecieron los cargos de docentes para Primaria, Jardín de Infantes, Maestros Especiales y cargos directivos de regente y sub-regente. *“El docente del Departamento tiene muy claro de que su rol es diferente al maestro de grado común, porque nuestro cargo es maestro de grado auxiliar de prácticas”* (Entrevista realizada a C. y N.)³²².



Fachada del actual emplazamiento del ISFD N° 1

El ingreso de la regente y la sub-regente se hizo por concurso de antecedente y oposición. La primera regente fue la Prof. Mirta Jurajuria. El resto de los docentes ingresaron por inscripción en un listado interno que tomaba el puntaje de la junta de primaria; actualmente se inscriben en la Junta *ad hoc* centralizada para todos los IFDs y sus Dtos. de Aplicación.

³²² C. y N. se desempeñaron como regente y sub regente del Dto. de Aplicación del ISFD N° 1.

“Pero además el Instituto de Formación necesitaba un campo de aplicación que si bien contaba con la colaboración de todas las Escuelas de la ciudad hacia falta tener un espacio propio y un lugar propio para las prácticas y Residencia” (Entrevista realizada a C. y N.).

Como forma de organización interna, el IFD funcionaba a la tarde y el Departamento de Aplicación en el turno mañana. En los primeros momentos de funcionamiento, el gobierno del Dto. de Aplicación era ejercido por la directora IFD, la regente y la sub-regente.

En el caso de los Departamentos del ISFD N° 6, son creados en forma simultánea con el IFD y tenían una gran demanda de ingreso en el Nivel Inicial, el Primario y el Medio, lo que significó un importante aumento en la matrícula. Es de destacar que, según lo señalado por las entrevistadas, la institución gozaba de prestigio y, por ello, asistían a ella hijos de políticos y funcionarios de la administración pública; esto también fue visto como fuente de tensiones al momento de tomar decisiones, y la existencia de presiones tanto internas como externas.

En 1996, el Departamento de Enseñanza Media del ISFD N° 6 se trasladó al nuevo edificio, ubicado entre las calles Illia e Islas Malvinas, y si bien continúa teniendo el nombre de ISFD N° 6 Rama Media y la correspondiente organización de un Departamento, no tiene ningún tipo de relación administrativo - pedagógica con el ISFD N° 6 terciario.

Tanto la disparidad en la forma de concreción de la creación como su presencia solo en tres de los IFDs provinciales, da cuenta de la omisión de la normativa, que asociaba la creación de los IFDs a la consiguiente conformación de su Departamento de Aplicación, y que las creaciones no respondieron a criterios pedagógicos sino a, en la mayoría de los casos, la obtención de un lugar para el funcionamiento del IFD.

Del ingreso de los docentes

Otras de las situaciones que acompañaron el cambio de plan y la rotación de turnos de cursado fue el incremento del número de ingresantes, por lo que debieron crearse nuevas divisiones que venían acompañadas del ingreso de nuevos docentes. Al preguntar sobre la forma de llamado a cobertura de estos espacios, obtuve distintas versiones y modalidades, según el momento histórico y el interlocutor. En el caso del ISFD N° 2, las entrevistadas comentan:

“Históricamente, al principio, cuando yo ingreso la mayoría estaban cubiertas con gente con título, pero a medida que la gente se fue yendo... cuando se descubrían las cátedras costaba, porque no había profesores en la zona”
(Entrevista realizada a F.)

Para resolver el tema de la cobertura, en el IFD N° 2 funcionaba una junta interna compuesta por los jefes de área y la directora, quienes evaluaban los legajos, o en caso de no poder cubrir este espacio, se hacía un llamado por radio para una inscripción por 48 horas; luego la junta interna del IFD hacía un listado por orden de mérito y se cubría la vacante (Información Entrevista C.).

Esta forma de trabajo generó no pocos enfrentamientos ya que su funcionamiento era considerado, en más de una oportunidad, arbitrario y sujeto a la sola decisión de quien dirigía el IFD. *“Yo decía: cómo voy a tomar esas horas, que me acuerdo que la directora del instituto me las había ofrecido en el supermercado, me las ofreció y me rogaba que las tomara, por favor”* (Entrevista realizada a H.).

Otra de las dificultades para cubrir las vacantes estaba motivada por el escaso interés de los docentes³²³ en tomar horas en terciaria, ya que implicaban más trabajo con una menor carga horaria por espacio curricular.

“En ese momento vos tenías Didáctica de la Lengua, de la Matemática y te demandaba mucho laburo preparar la cátedra... y eso para un docente que

³²³ *“Aparte te digo que en este Instituto hemos tenido monjas dando Psicología, gendarme dando Sociología, ¿entendés? Y yo me he matado, en algún momento, con la monja que no quería dar Freud y el gendarme que decía que la democracia era relativa”* (Entrevista realizada a H.).

tenía 3 o 4 horas en el IFD... los espantaba...todas eran horas frente a alumnos...” (Entrevista realizada a C.).

También generaba problemas la valoración que la junta interna hacía de las certificaciones presentadas por los aspirantes, ya que si bien existía un documento guía para su elaboración, su uso resultaba en puntajes distintos para personas diferentes y lecturas muy disímiles entre IFDs.

En el caso del ISFD N° 6, también dentro de las funciones de la dirección y el CD estaban la de evaluar los legajos para asignar los respectivos puntajes; esta función también generó comentarios entre la mayoría de las entrevistadas ya que la valoración no era equitativa, no se realizaba a tiempo y, en algunos casos, influyó directamente en el ingreso de docentes a horas cátedras y puestos directivos lo que implicaba sostener situaciones contrarias a la normativa vigente.

La forma de ingreso de los docentes a los IFDs aparece en los comentarios críticos de las distintas entrevistadas ya que no es una situación particular, sino común a todos, que la evaluación de los antecedentes, los listados efectuados, la forma de convocatoria y la cobertura de la vacante fueron puestos en dudas, ya que estaban muy ligados a formas de funcionamientos individuales de cada institución y, en la mayoría de los casos, significaron respuestas arbitrarias que afectaban directamente la vida laboral de los futuros docentes.

Algunos de los cambios del plan 040 según cada IFD

Una de las primeras modificaciones internas que se hicieron al Plan 040 en el IFD N° 2 fue la extensión de la duración de la Residencia Docente del tercer año, que por diseño era cuatrimestral y se transformó en anual. También se trabajó hacia dentro de los espacios curriculares y se actualizaron sus contenidos.

El ISFD N° 5 fue pionero en la realización de algunas modificaciones como: la duración del cursado de la Residencia Pedagógica, que se hizo anual desde el inicio, lo que significó más permanencia en las escuelas y el nombramiento de los docentes por el año completo³²⁴. También en cuanto a la conformación del CD, ya que funcionó, en distintos períodos, con la inclusión de, por ejemplo: docentes, estudiantes, personal de Secretaría. *“Nosotros intentamos, con suerte diversa según los años, propusimos, aceptaron pero les costó integrarse, un miembro del sector administrativo, delegados estudiantiles y egresados...”* (Entrevista realizada a C.).

De la forma de gobierno de los IFDs

La forma de gobierno de los IFDs estaba incluida en la Constitución Provincial, en el articulado referido a educación. En el Artículo N° 130 dice: *“La Enseñanza Superior y Universitaria se ejercerá dentro de un régimen autónomo y será gobernada democráticamente, en la misma proporción, por profesores, estudiantes y egresados”*.

También estaba comprendida en el Reglamento Orgánico y sus ampliatorias, que rigió la vida institucional hasta la aprobación, en 1984, del ROI provincial. En este último se habla de un gobierno ejercido por el director y los miembros del Consejo Directivo, también de la forma de elección de las personas en estos cargos y su duración; por ejemplo: el director debía permanecer 5 años en el cargo y los jefes de área, 2 años.

El ejercicio de esta forma de gobierno se encontró, en el IFD N° 2, con algunas dificultades ya que la convocatoria a reuniones de CD, sus características en cuanto a lo vincular de las decisiones y su conformación (miembros, elección, duración) parecían estar ligadas a las intenciones de quien ejercía la dirección en ese momento. El primer antecedente de funcionamiento completo fue cuando ejerció la dirección Y.; al retirarse esta se mantuvo un breve período y se desarmó para avanzar hacia nuevas formas de conducción menos participativas. *“...un consejo que más que directivo... nosotros lo llamábamos directivo pero que tiene funciones consultivas... era citado a instancias del*

³²⁴ En el caso de los otros IFDs se los nombraba por un cuatrimestre y luego cesaban en sus funciones con todas las dificultades que esto implicaba al momento de cubrir nuevamente estas vacantes al año siguiente.

director y no, si no llamaba a reunión pasaban meses y no se llamaba” (Entrevista realizada a F.).

Los intentos institucionales por lograr una apertura en la gestión y participación en el gobierno –en actividades tales como incluir los artículos de la Constitución Provincial en su nuevo diseño curricular o lograr la construcción de acuerdos institucionales refrendados por los miembros de la institución- se encontraron con obstáculos que, en la última situación relatada por una de las entrevistadas, implicó la intervención directa de dirigentes del partido provincial quienes plantearon el apoyo a la directora del IFD oponiéndose al proceso de reforma que democratizaba las forma de ingreso y constitución del gobierno del IFD, de esta forma se hace evidente la influencia que la política partidaria tenía sobre los cargos de conducción de los IFDs y la importancia que desde la misma se le asignaban a estos.

“Pero como acá el director, la directora en este caso está eterna y si no tiene esa voluntad de cambiar... Mira, el año pasado salió una Resolución que se podía pensar en los cargos fueran elegidos democráticamente, si el instituto presentaba un proyecto, nosotros acá lo discutimos mucho y se decidió que se iba a dar lugar a usar ese artículo, lo hicimos así para la jefatura (quien habla fue electa de esa forma) cuando presentamos el proyecto también para la Dirección, se lo presentamos a la Dirección de Nivel... dirigentes del MPN llamaron para decir que por favor eso no, que se estaba perjudicando la directora, que era un golpe, que era querer desbarrancar a la directora” (Entrevista realizada a H.).

Esta interferencia de la política partidaria en decisiones de política educativa frustró el intento de recuperación y puesta en acción de la normativa vigente por parte de esta institución. No es la única pero sirve como ejemplo ya que esta forma de funcionamiento regida por una dirección “eterna” fue un común denominador en la mayoría de los IFDs.

En cuanto al esquema de conducción del IFD N° 3, contaba con una directora y los jefes de área que conformaban el Consejo Directivo; todos los entrevistados coinciden en

que la gestión de la primera dirección fue “fuerte” y muy centralizada; respecto a esto plantean:

“C. era una persona de tomar muy fuertes las riendas, de hecho el Consejo Directivo, creo que empezó a cuestionar que cómo tenía que funcionar, como Consejo Directivo por allí en el ‘96, ‘97... era Directivo pero el trabajo que teníamos era firmar las equivalencias y al principio de año los puntajes. Nosotros teníamos una forma de relación muy familiar, acá con la mamá, que era C. y una forma muy “tana” de familia, y es cierto, ese esquema se empezó a hacer añicos” (Entrevista realizada a R.).

“La conducción del Instituto era de “familia Napolitana”³²⁵, porque éramos terribles... los Jefes de Área éramos de mucho carácter, cuando estábamos los tres juntos éramos de terror...” (Entrevista realizada a C.)

La jubilación de la directora y la incorporación de nuevos miembros al CD implicaron modificaciones a la forma de conducción del ISFD N° 3, que tomó un sentido más democrático ya que incorporó nuevas voces y aportes.

La forma de gobierno del ISFDEE N° 4 estuvo centrada, en sus inicios, en una Dirección y una Secretaría. A medida que se creaban las jefaturas, se incorporaban al gobierno de la institución. Entre las funciones de este CD, estaba la de valorar los legajos de los docentes que se inscribían para el dictado de asignaturas. Según una de las entrevistadas, esta tarea se tornaba muy complicada ya que la Educación Especial no estaba contemplada en las normativas del Consejo ni en las planillas que implementaban los otros IFDs.

En el caso del IFD N° 6, el cambio de plan de estudio y la creación de los distintos departamentos generó una complejidad creciente en el IFD y los consiguientes roces en lo que respecta a la convivencia.

³²⁵ Bajo ninguna perspectiva el entrevistado se refiere a “familia Napolitana” de una forma peyorativa, por el contrario enmarca la forma de funcionamiento de la conducción del IFD en un espacio de debate y construcción de mucho trabajo y en donde cada jefe de área demostraba su carácter al momento de defender su espacio.

En cuanto al esquema de conducción, se conformó a partir de un Consejo Directivo presidido por la directora e integrado por los tres jefes de área. A lo largo del tiempo, se mantuvo como un espacio que iba desde lo consultivo a lo resolutivo pero que, en la mayoría de las conducciones, la decisión final correspondía a la dirección, aún contra lo acordado en la reunión de CD. Esto también estaba relacionado con lo que plantean todas las entrevistadas: “funcionábamos como una gran familia” en la que la “madre” era la Directora K.

“Durante años era la misma gente, al principio éramos una gran familia, te digo la verdad, inclusive acompañados por el que era en ese momento el Ministro de Educación que era un militar y Trimarco, que era Gobernador, que nunca se nos negó ninguna posibilidad... No, bien, trabajábamos en forma conjunta, realmente bien, fueron trabajos hermosos, de un compromiso, debate, te vuelvo a decir, una gran familia...” (Entrevista realizada a S.).

“Era una gran familia si salían siempre juntos a festejar los cumpleaños, se reunían en la casa de algunos” (Entrevista realizada a L, 2011.³²⁶).

“Funcionaba como Consejo Resolutivo, depende cuando, a veces funcionaba como Consultivo, casi siempre, porque yo estuve con L., nos consultaba, pero cuando le pedíamos que tomara alguna Resolución y decidíamos todos, ella por miedo se volvía atrás y no lo hacía...” (Entrevista realizada a L.).

De esta forma, la inacción o el caso omiso de las decisiones del CD significaron, en el ISFD N° 6, por ejemplo, la incorporación de personal auxiliar o docente de forma incorrecta, sin que estuviesen incluidos en el listado o sin tener competencia para el cargo, la convocatoria a partir “del cuaderno de fuera de término”, entre otras.

En esta gran familia, también existían los desencuentros, varias de las entrevistadas, entonces integrantes del CD, comentaron las situaciones de gritos y maltratos que sufrieron en ese espacio por parte de uno de sus miembros sin que mediara intervención de la directora. *“...que P. gritaba a todo el mundo, basureando a las*

³²⁶ L. se desempeñó como docente y jefa de área del ISFD N° 6.

mujeres y, por último A. le hizo una denuncia, yo no le hablaba..." (Entrevista realizada a L.), *"P. a mí casi me llegó a cachetear y... bueno."* (Entrevista realizada a S.).

La reapertura del cursado en el IFD N° 7 en 1988 vino de la mano de una nueva convocatoria a docentes para cubrir las horas cátedras y el llamado a cobertura de la Dirección del IFD (recordemos que la conducción estaba a cargo, desde sus inicios, de una coordinadora con 12 hs cátedras). Cubierto el llamado a concurso, la nueva directora fue puesta en funciones por la Supervisora. *"En la presente jornada se trabaja con la Prof. Gutierrez que por orden de mérito debe asumir el cargo de Directora del IFD N° 7"* (Libro de Supervisión).

Este cargo se cubrió mediante un concurso abierto a todo el país, modalidad que fue una de sus características particulares; ya que ninguno de los cargos directivos anteriores o posteriores se convocó de esta forma. *"E. viene directamente de Santiago del Estero a este lugar, con un curriculum importante de Nivel Primario y Terciario..."* (Entrevista realizada a C.).

La incorporación de la directora a la vida del IFD no estuvo libre de conflictos, que se dieron en distintos terrenos; por ejemplo: en relación con los espacios de prácticas y el conflicto con las Escuelas Primarias; con los docentes, muchos de los cuales renunciaron, lo que provocó la dificultad en la cobertura de horas y con la conformación de un posible equipo de conducción.

"Y después nadie se inscribía, E. era de la política de que ingresen los maestros, los Profesores para la Enseñanza Primaria que eran los que mejor manejaban el Nivel Primario... alguna gente se fue, no lo toleró, prefirió encontrar otros lugares y se fue del Instituto. Los que nos quedamos fue con un estilo de mayor sometimiento..." (Entrevista realizada a C.).

Estas situaciones, mencionadas como *"autoritarismo por parte de la Dirección"*, también están reflejadas en el Libro de Supervisión³²⁷ con observaciones hacia el estilo de conducción. *"Trajeron una directora santiagueña que la acompañamos, que la maestra*

³²⁷ En el Libro de Supervisión hay registros hasta 1990, año en que se interrumpe sin ninguna referencia al porqué.

de primaria que vivía en la escuela no la dejaba entrar; pero pobre mujer, fue un desastre porque tenía un mambo...” (Entrevista realizada a C.).

La forma de conducción del ISFD N° 8, en sus inicios estuvo muy centrada en la gestión de la segunda directora y su relación con la política local. *“Las decisiones dependían de la directora, y los Jefes de Área lo que hacían eran las observaciones de clases, las reuniones de área...”* (Entrevista realizada a A.³²⁸, 2011). *“la gestión de A. fue bastante oficialista... es como que había una fuerte necesidad durante toda su gestión de cómo asentar todo lo que venía desde el gobierno provincial...”* (Entrevista realizada a S., 2011).

La integración del CD era la planteada por el ROI (dirección y tres jefes de área), la necesidad de un funcionamiento más democrático llevó a plantear acciones similares al IFD de Las Lajas, pero en este caso fueron vistas como un “Golpe de Estado” en contra de la conducción.

La jubilación de la directora y de algunos miembros del CD permitió una movilización dentro del IFD hacia otras formas de trabajo. *“Cuando se fue A. fue importantísimo, también porque se empezó a respirar otro aire, se notó muchísimo...”* (Entrevista realizada a S.).

“Se sintió más democratizada la cuestión, porque antes todo dependía de una sola persona, incluso para los alumnos el poder acercarse a los Jefes de Área y saber que después hay cosas que se charlan en Concejo es como más llevadero” (Entrevista realizada a A.).

Si bien la forma de gobierno del ISFD N° 10 estuvo planteada desde un CD conformado por la directora y los 3 jefes de área, según el relato de las entrevistadas, las decisiones eran tomadas casi exclusivamente por la directora. Esto, en el marco de una institución que funciona como “una gran familia” presidida por la directora, que era quien asumía la representación externa del IFD concurriendo a las reuniones a Neuquén y estableciendo los contactos con el CPE y otras Instituciones.

³²⁸ A. se desempeñó como bedel del ISFD N° 8.

“Una cuestión de vínculo tipo familiar, incluso nos llamábamos hermanos entre nosotros los profes, V. era nuestra supuesta madre...nos cargaban, el resto de las instituciones; nos decían: ‘Ahí van los del Monasterio’, digamos era vox populi, ellos nos decían V. y las chicas” (Entrevista realizada a C. y E.).

Del reclamo por los edificios propios

Para resolver su problemática edilicia, los directivos del IFD N° 1 solicitaron utilizar una construcción destinada a otra institución:

“Nosotras fuimos con la Prof. A. C. a verlo al Ministro que era Fernández y ahí nosotras expusimos y en la época de Salvatori y ahí nos concedieron, nos autorizaron que sí, que usáramos... estaba vacío, por eso dijimos pongamos Departamento de Aplicación para tener más fuerza, porque la gente acá esperaba una Escuela Primaria...” (Entrevista realizada a M., 2011).

Nuevamente los IFDs ocupaban un lugar que no estaba destinado para ellos ya que en ese edificio estaba previsto que funcionara una escuela primaria construida según planes del IPVU, pero destinada a otra función. Este edificio fue cedido por el CPE el 13/12/1988.

En forma paralela a las gestiones para el traslado al nuevo edificio, se solicitó la creación del Departamento de Aplicación para el IFD. *“Y una vez que empezó a funcionar acá se pidió la creación del Departamento de Aplicación...”* (Entrevista realizada a C. y N.).

El IFD N° 3 continuó funcionando en espacios compartidos con otras instituciones; por lo cual se iniciaron trámites ante autoridades locales para conseguir el edificio propio; una de estas gestiones consistió en entrevistar al, por entonces, candidato a Senador

Nacional el Sr. Elías Sapag³²⁹, quien vivía en el lugar. *“Nos dijo que sí, que consigan, que hagan un plano, que no había ningún inconveniente...”* (Entrevista realizada a M.).



Fachada actual del lugar de funcionamiento del ISFD N° 3

Electo como Senador, el Sr. Sapag inició los trámites que culminaron en la construcción del edificio demandado por la comunidad, que fue inaugurado en 1986 y contaba con tres oficinas, una biblioteca y dos aulas; se construyó en el predio aledaño a la Escuela Primaria N° 134. Un edificio acorde a esa realidad, hoy (2017) es insuficiente, ya que la planta funcional es de casi 100 personas, 12 comisiones, más de 300 estudiantes y se dictan dos carreras. Esta situación se agravó en los últimos años ya que se abrió una nueva oferta educativa que significó un incremento más que significativo en la matrícula de ingreso y en la ampliación de la zona de influencia.

Junto con su creación y desanexión, se inició un camino para el ISFD N° 5 que hasta el día de hoy continúa sin respuesta favorable: la búsqueda de un lugar propio. Previo a la separación del CPEM N° 8, se inician los trámites³³⁰, que están registrados

³²⁹ Hermano del cinco veces Gobernador de la Provincia Felipe Sapag; padre del actual Gobernador Jorge Sapag (dos veces) y reiterado Senador Nacional.

³³⁰ En este registro de trámites, figuran los nombres de los funcionarios y las reparticiones a las que se elevaban las solicitudes, tales como: todas las Direcciones de Nivel Medio y Superior;

uno a uno en un libro histórico, que van desde 1983 a la actualidad, para la obtención de un espacio propio.

En este sentido, se produjeron contactos con Nación y Provincia ya que la Comisión Nacional de Energía Atómica había erigido un barrio para sus trabajadores y frente a él debía construir una escuela, se propuso mudar al IFD a ese lugar y crear un Departamento de Aplicación. La respuesta fue negativa y el IFD terminó mudándose a la Escuela Primaria N° 240 en donde funciona, hasta la actualidad (2017), en horario vespertino.

El incremento en la matrícula que se va produciendo y la necesidad de cursar las prácticas en contra turno agudizó la dificultad edilicia, lo que llevó al ISFD 5 a la necesidad de deambular por distintos lugares “anexos”.

“Los lugares menos pensados, anduvimos con nuestra práctica y observación, como ser al SITRAMUPLO, sindicato de municipales, en la sede del MPN, la Casa de la Juventud, La casa de la Cultura, la Biblioteca...”

(Entrevista realizada a L.)

El último espacio fue una casa alquilada por el CPE ubicada en la zona céntrica, desde hace ya 10 años; en este anexo, los estudiantes tienen acceso a las computadoras con que cuenta el IFD y espacios de estudio.

Obras Públicas, CPE, Concejo Deliberante, Intendente, Gobernador, Senadores a lo largo de más 30 años, sin obtener una respuesta favorable. El libro se transforma en un registro documental con los nombres de quienes ocuparon estos cargos y en qué fecha; por ejemplo: los senadores Salvatori y Galia; los intendentes Muñiz y Gómez (egresada de la 1era promoción del IFD); las Directoras de Nivel Superior: Miotti, Mainou, Sansot; las Directoras de Distrito: Checchi; Presidentes del CPE y Ministros de Educación: Morán, Ruiz y muchos más. En 2007, el IFD logra la donación de un predio para la construcción del edificio, pero ante la falta de respuesta del gobierno provincial, éste se pierde.



Fachada actual del lugar de funcionamiento del ISFD N° 5.

En 1988, el CPEM N° 5 se trasladó a su nuevo edificio y en su lugar se ubicó el ISFD N° 7. Este edificio fue cedido gracias a las gestiones de la nueva directora ante el Ministro de Educación. La cesión se realizó mediante acta que firman las directoras del CPEM N° 5, del ISFD N° 7 y el representante del Distrito Educativo-CPE.

El ISFD estuvo en este lugar hasta 2000, en el que, por su deterioro, el ISFD debió mudarse: primero a la Escuela Primaria N° 279³³¹ de Las Lajitas, distante 1,5 kilómetros del centro, mudanza que trajo contratiempos y pérdida de matrícula por la distancia y el cambio de turno de cursado (de turno tarde pasó al turno noche). Esta situación llevó a una nueva gestión y el ISFD es trasladado a la casa institucional del Banco Provincia del Neuquén (casa del gerente). *“Una habitación era 1er año, otra habitación era segundo año, el comedor estaba subdividido con machimbre para la Dirección y Secretaría...”* (Entrevista realizada a C.).

Si bien no se corresponde con este período, la mudanza de edificio del ISFD N° 2 siguió la lógica de algunos de los descriptos. En 2001, el IFD y el Dto. de Aplicación se

³³¹ Para ingresar a esta institución, se lleva a cabo un convenio entre los directores de ambas instituciones, que concreta el traslado del ISFD N° 7 aprobado según Resolución N° 06/01 del CPE. En ésta se establecen los horarios de funcionamiento del ISFD N° 7, los espacios de circulación, el mobiliario a compartir, entre otras cosas.

mudaron al nuevo edificio, esto se realizó en medio de reclamos de todos los IFDs de la provincia por el mismo escenario. Es particular la situación del traslado ya que, según las mismas entrevistadas, ellas se transformaron en “ocupas” ya que el destino de este espacio era otro.

“Nos vinimos acá en el 2001, en realidad nos metimos acá, porque nadie nos dijo que esto era para nosotros... yo les decía que éramos ocupas, que este edificio era de un EGB 3 de Nación pero que la Provincia no adhirió a la ley y el CPEM ya había eclosionado... nosotros con el Dto. de Aplicación empezamos a averiguar para quién era y como no era de nadie nos metimos acá, somos ocupas...” (Entrevista realizada a C.).



Fachada actual del lugar de funcionamiento del ISFD N°23

Los cambios de planes: Educación Especial

En 1987, se elaboraron en el ISFDEE N° 4, tomando como base la carrera que se desarrolla en el Instituto de Formación Docente N° 9 de la ciudad de La Plata, los lineamientos curriculares para el plan de estudio correspondiente a la Carrera Profesorado en Educación Especial Irregulares Motores; este plan fue aprobado por

Resolución del CPE N° 362/87 y comenzó a cursarse en el ciclo lectivo 1988; partiendo del primer año de base común y luego dos años y un cuatrimestre. Figuró bajo el N° de plan 104. De esta forma, se completaron las cuatro orientaciones vigentes en el ISFDEE.

En 1986 se aprobó, por Resolución N° 792/86 del CPE, el curso a distancia de Profesorado en Educación Especial Débiles Mentales³³², destinado a docentes que se desempeñaban como Maestros de Educación Especial en el ámbito provincial, pero que no tenían título específico; este curso siguió los mismos lineamientos curriculares vigentes. *“Así transitó siempre en la 201, siempre en el horario de la noche... se incorporó mucha gente de las Escuelas Especiales dentro del Profesorado...”* (Entrevista realizada a M.).

Este cursado a distancia tuvo una matrícula inicial muy importante, que se sostuvo en el tiempo al ser un espacio esencial para la regularización de las carreras de aquellos docentes que se desempeñaban en las Escuelas Especiales sin tener la titulación correspondiente.

Segunda Parte

C) La implementación del plan MEB en los IFDs nacionales y el PTFD en la Escuela N. N. San Martín

Con la creación del último instituto, la provincia tenía 10 IFDs provinciales y uno nacional; las últimas modificaciones serán en 1987 con la reapertura de la formación del magisterio en la Escuela Nacional Normal Superior Don José de San Martín de Neuquén Capital y en 1993 con la transferencia de las instituciones nacionales a la provincia.

En lo que respecta a las dos instituciones nacionales destinadas a la formación de maestros, en 1987 se producen dos situaciones. Una de ellas, tal como lo mencionaba más arriba, ligada al retorno a la formación de maestros de la Escuela Nacional Normal General San Martín de Neuquén capital y, la otra, la incorporación de esta escuela y la

³³² Entre los requisitos de ingreso, están el de poseer título de Maestro/Profesor; residir, como mínimo, a 50 km de distancia y acreditar dos años en la Enseñanza Especial en la provincia. La titulación es la misma que para el cursado regular.

Escuela Normal Nacional de Zapala a la propuesta de modificación del plan de estudio, con la adopción del plan para Maestro de Enseñanza Básica.

La reapertura de la formación docente en la Escuela N.N. Gral. José de San Martín: 1987

En 1987 se creó, según Resolución N° 901/87 del Ministerio de Educación y Justicia, la carrera del Profesorado para la Enseñanza Primaria en la “Escuela Nacional Normal Superior Gral. José de San Martín”. Seguidamente, se realizó la convocatoria para cobertura de cátedras, que se concretó mediante ternas³³³ seleccionadas por orden de mérito. Todos los docentes que las ocuparon tenían título docente específico. Algunos de los docentes que se incorporaron en esta nueva convocatoria fueron: Susana Millán, María Teresa Carrera, Estela Villeimer, Sara Irundai, Luisa Cosa, Elsa Lestani, Sergio Espósito, Liliana Recia, Rosi Mateo, Viviana Ayuso, entre otros.

“La creación de esta carrera largamente gestionada es sin dudas mérito del propio Departamento de Aplicación a través de la acción de su personal docente, Regencia y alumnos, quienes, pese a encontrarse desmembrados del Magisterio, supieron conservar la dinámica, estilo y nivel, lo que les permitió recuperar la función específica que les correspondía dentro del mismo.”³³⁴

El plan de estudio utilizado para esta reapertura es el plan aprobado por Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 287/73, que preveía el cursado de dos años en el ciclo superior de la escuela secundaria y dos años en el Nivel Superior.

Este profesorado estuvo a cargo de una regente de estudio que cumplió una multiplicidad de funciones, incluida la evaluación de legajos del personal docente, mientras que la dirección de toda la institución estaba a cargo de la directora de Nivel Medio.

³³³ “La dependencia de Bahía Blanca era, tenía que ver con los legajos con la evaluación de los profesores, es decir, todo lo que se hacía en la junta de la Escuela Normal, de la escuela media, de la Escuela San Martín; iba a parar a la junta de Bahía Blanca” (Entrevista realizada a L.).

³³⁴ Discurso inaugural de la reapertura de la formación del magisterio a cargo de la Directora Prof. Elsa Lestani.

Todas las carreras compartían el mismo edificio, que contaba con tres pisos; se generaban roses y conflictos por el espacio, que se fueron agudizando con el tiempo hasta llegar a la separación del Nivel Terciario y la mudanza a un nuevo emplazamiento. En este sentido, una de las entrevistadas acota:

“Entonces nos dijo a nosotras, el Dr. Menin, Uds. lo que tiene que hacer es poner un muro acá, que la Escuela Media se quede de ese lado y que el departamento de Aplicación se quede del otro lado, o sino que directamente la Escuela Media se vaya a otro lugar, eso tiene que ser del Terciario y del Departamento de Aplicación” (Entrevista realizada a L.).

En el material recuperado (entrevistas y escritos), hay múltiples referencias a lo obsoleto del plan de estudio en vigencia y a disputas institucionales en referencia a incumbencias de la conducción, ya que se mantenía la estructura de las Escuelas Normales.

La implementación del MEB en los IFDs nacionales: 1988

Si bien la institución retomó su funcionamiento con el plan de estudio del PEP, un año después, la directora de la Escuela Media informó que se estaba trabajando a nivel nacional con el Dr. Menin para incluirse en la implementación experimental³³⁵ de un nuevo plan, el MEB³³⁶; lo que se hizo efectivo a partir de 1988. Esto implicó el cursado simultáneo de planes y, a la par, el armado del esquema de capacitación para los docentes frente a las modificaciones.

³³⁵ Esta mención de “experimental” hace referencia a que dicho plan se implementó en un número acortado de instituciones, no se logró la extensión a la totalidad de los ISFD; por el contrario, es suprimido en 1991.

³³⁶ *“El proyecto “Curriculum para Maestros de Enseñanza Básica” MEB fue organizado entre los años 1987 y 1989 durante la gestión de Ovide Menin como Director de Enseñanza Superior del gobierno del Presidente Alfonsín. Su desarrollo fue programado en tres etapas. En la 1era, su implementación alcanzaría a 25 Escuelas Normales que se adhirieran a esta experiencia; en la segunda, se agregarían 25 escuelas más; y el tercera se extendería a la totalidad de las instituciones. Sin embargo, esta experiencia se trunca en la 1era fase, al producirse el fin del gobierno de Alfonsín, en 1989”* (Davini, 1998: 86).

“Los espacios de capacitación fueron excelentes... la idea del MEB era esto, seguir trabajando con el Dto. de Aplicación, de la participación de Media, de hacer una escuela más integrada desde primaria hasta la formación docente...” (Entrevista realizada a L.).

“Nación para los cambios curriculares dio mucho apoyo técnico, mucho apoyo técnico, aparte de un apoyo inestimable político, realmente emocionante eso de Ovide Menin...” (Entrevista realizada a R.).

La implementación de este plan se llevó a cabo en el mismo espacio físico, con la misma estructura de personal y, según lo manifestado por las entrevistadas, con un amplio apoyo del Ministerio de Educación de Nación. El acompañamiento se realizó a partir de una amplia capacitación compuesta por actividades presenciales y “Documentos de Apoyo y de Red de Bibliotecas Escolares” (Davini, 1998).

El nuevo plan –aprobado por Resolución Ministerial N° 530/88- implicaba el cursado de 2 años en el Nivel Medio y dos en el Superior, aportando una nueva organización curricular a la formación docente que, si bien devuelve al Nivel Medio dos años de la formación del Magisterio -para beneplácito de quienes añoraban a las Escuelas Normales- no lo hizo recuperando ni la estructura ni el contenido académico sino que proponía una nueva mirada en la relación teoría-práctica³³⁷ y, con ello, la necesaria transformación de la práctica.

De allí que se revitalizó, desde otro lugar, el papel de los Dtos. de Aplicación como espacios de constante puesta en tensión/revisión de la práctica. Dentro de este plan de estudio se incluyó, al mismo tiempo, la formación para el ejercicio en el Nivel Pre-Primario y Primario³³⁸.

El esquema de conducción siguió ligado a la centralidad de la Dirección de Media y una coordinación de Superior, cuestiones que generaron tensiones entre ambos espacios.

³³⁷ El MEB propone la mirada del “Docente Investigador” de su propia práctica y, por ende, transformador (Davini, 1998).

³³⁸ “La incumbencia del título de Maestro de Educación Básica corresponde a la capacidad para ejercer la docencia en Escuela Primarias y Pre-Primarias, comunes y las escuelas que se encuadran en la particular especialización que la mención indica” (Resolución Ministerial N° 530/88).

“Lo primero que hicimos fue una reunión con todos los padres porque imagínese, era un pase del Nivel Medio de tercer año del Ciclo Básico al MEB, ya era una carrera terciaria y medio como que tenía que ser porque no hubo inscripción... nos preparamos los profesores de las diferentes áreas y hablamos con los padres y les explicamos en qué consistía esto de la educación formal, de la educación no formal... así que les explicamos la historia y los padres me dicen, L., esto es Argentina año verde” (Entrevista realizada a L.).

Esta reforma se vio interrumpida por el cambio de gobierno: a la presidencia de Alfonsín le sigue la 1era presidencia de C. Menem, lo que implicó, entre otras cosas, la revisión en la implementación de esta propuesta; por Resolución Ministerial N° 2238/90 se comunica que no se realice inscripción para el plan MEB para el año 1991.³³⁹ *“Nada, no duró casi nada este plan... en el '89 a mí me dijeron que había que cerrar la inscripción y yo había abierto la inscripción... yo continué igual...” (Entrevista realizada a L.).*

Son múltiples los pedidos que realizaron esta escuela y otras, a nivel nacional, para la continuidad de la experiencia MEB, pero con resultado negativo ya que desde Nación se resuelve no inscribir más para este plan.

“Desde Nación nos decían que teníamos que cerrarlo...pero era imposible, porque la demanda era increíble, nos reunimos nosotros en Bahía Blanca con todas las escuelas que tenían el MEB, hicieron actas los padres, hicieron carta los alumnos... la respuesta que nos dieron fue que lo que más peso tenía era la edad de los alumnos que entraron al terciario, con tercer año, que psicológicamente no estaban preparados...” (Entrevista realizada a L.).

La notificación de no inscribir para el cursado del plan que envía Nación a las instituciones que lo habían adoptado en forma experimental está ligada, fundamentalmente, al reemplazo de las autoridades en el Ministerio de Educación y la

³³⁹ *“Suprimir la inscripción en primer año del plan de Magisterio de Educación Básica a partir de 1991” (Resolución N° 2238/90).*

DINES, y en la orientación de las políticas educativas que comienzan a implementarse al asumir la presidencia Carlos S. Menen.

Por otra parte, y tal como lo señalaba más arriba, este plan incluía la formación para el Nivel Primario y Pre Primario; razón por la que las alumnas podían escoger ambas orientaciones o una de ellas. Para obtener ambas titulaciones debían cursar las respectivas Residencias.

A través de esta nueva implementación, la Escuela San Martín se constituye en el tercer espacio, a nivel provincial, destinado a la formación de Maestros para el Nivel Inicial.

En 1992 egresa la primera promoción de Maestras de Enseñanza Básica para el Nivel Inicial.³⁴⁰

La Escuela Normal Nacional Regional de Zapala siguió otro recorrido en cuanto a los cambios de planes; allí también se implementó el plan de estudio de Maestro en Enseñanza Básica³⁴¹.

“En el año 1988 y a manera experimental se aplica el nuevo curriculum académico en los Bachilleratos con Orientación Pedagógica...en el lapso de 1988 y 1993 convivían el modelo experimental de Maestro de Educación Básica y la formación terciaria, está última tal como se venía aplicando desde el año 1971” (Entrevista realizada a C.).

El diseño e implementación de este plan significó, según las entrevistadas, avances con respecto a propuestas anteriores ya que ésta venía acompañada de un importante espacio de formación para el personal y, la propuesta implicó un Diseño Curricular y su estructura, la organización por áreas, la incorporación de horas de trabajo

³⁴⁰ Las egresadas fueron: Sandra Goyeneche, Mónica Lozano, Andrea Matamala, Carolina Méndez Boaglio, Silvina Miranda, Inés Montesino, Liliana Osses, Natalia Oviedo, Patricia Panelli, Silvia Peralta, Moira Lesing, Fabiana Ricciotti, Marcela Sáenz, Patricia Sepúlveda, Valeria Schiaritti, Alejandra Soto.

³⁴¹ *“En el año 1984 con la vuelta a la democracia se desarrolla el plan “MEB” Maestro de Enseñanza Básica, recuperando el sentido de la formación de los Maestros Normales. Se ubica el inicio del plan MEB en el cuarto año del Nivel Medio y dos años de Nivel Superior, en total 4 años de formación. Si el estudiante no continuaba estudios terminaba el Nivel Secundario como Bachiller en Orientación Docente, mientras que si continuaba dos años más se recibía de Maestro de Enseñanza Básica, con dos procesos de formación en Residencia, Nivel Inicial y Nivel Primario”* (Entrevista realizada a C.).

docente y el trabajo conjunto entre el Nivel Superior y el Departamento de Aplicación y sus docentes.

“La formación en un horario común al del Departamento de Aplicación hicieron que las clases del Nivel Superior y las del Nivel Inicial y Primario compartieran mucho y la formación docente entraba a las aulas de los otros niveles con mucha más naturalidad. Era más fácil ver al profesor de Didáctica de la Matemática con sus estudiantes en el salón de clase de primaria, dialogando profesores, alumnos y maestro. Interesante experiencia, aunque imposible de evaluar dada el escaso tiempo desarrollado” (Entrevista realizada a C.).

En 1990, se aprobó la Resolución N° 488/90, que incorpora el cursado del idioma inglés, a partir de 1991, a los primeros años del primer y segundo ciclo del Dto. de Aplicación; en 1992 se extendió a todos los años.

En cuanto a la forma de conducción, fue incorporando las características presentes en el Reglamento Orgánico de la Dirección General de Enseñanza Media y Superior, que disponía de la creación del Consejo Directivo para Media y Superior y un Consejo Consultivo para el Nivel Inicial y Primario.

“La organización de un Consejo Directivo, compuesto por directivos, regente, representantes de los docentes de los distintos niveles y de egresados del Nivel Superior. Mientras que en el Nivel Inicial y Primario se encontraba la organización del Consejo Consultivo compuesto por representantes docentes de cada uno de los ciclos de la Escuela Primaria y un representante docente por el Nivel Inicial, el regente y sub-regente” (Entrevista realizada a C.).

Si bien se menciona esta forma de organización, las decisiones de la vida institucional pasaban por el rol central de la directora del Nivel Medio, el CD participaba en el abordaje de otras problemáticas o en una de sus funciones centrales que era la evaluación de legajos de docentes aspirantes:

“Era función del Consejo Directivo elaborar los listados de aspirantes, organizar las ternas en función de las cuales luego se ofrecían las cátedras o cargos disponibles, en el Nivel Superior y Departamento de Aplicación. Para el Nivel Medio el Ministerio Nacional contaba con Junta de Clasificación”
(Entrevista realizada a C.).

Una vez confeccionada esta terna de docentes, ordenada según mérito, era elevada al Ministerio de Educación de la Nación, en este caso, a la Sede de Bahía Blanca. Si el docente designado no tenía el título de grado exigido para el Nivel Superior, se lo designaba solo por el Ciclo Lectivo.

La implementación de este plan en la escuela de Zapala duró hasta 1993³⁴²; los últimos alumnos egresaron en 1994. La pérdida de vigencia de este plan implicó, en esta institución, retomar el cursado de los planes de estudio de 1973 y 1974. (PEP y PEPE)

La implementación del PTFD³⁴³ en la Escuela N. N. San Martín: 1992- 1993

A pesar de los esfuerzos puestos en la recuperación del plan de estudio MEB por parte de la conducción de la Escuela San Martín, no pudo ser sostenido ni por los cuerpos técnicos de Nación ni por las instituciones que lo venían aplicando. En cambio, surgió la invitación a la participación en la elaboración conjunta de la propuesta del Programa de Transformación de la Formación Docente; para ello, cada institución participante eligió una representante institucional.

³⁴² “A la par de esto, en jornadas institucionales se analizaban documentos emitidos por el Ministerio de Educación que constituían la propuesta de PTFD, que no llega a convertirse en propuesta final para la implementación en este IFD, pero sí se instala en el ISFD N° 12 de la ciudad de Neuquén” (Boetto- Carrasco y otros).

³⁴³ “Programa de Transformación de la Formación Docente. El programa tuvo inicio en diciembre de 1990 en el marco de la DINES y ejecutaba acciones sobre todas las instituciones de formación docente dependiente de modo directo del mismo (183 escuelas Normales, 39 INES, 20 Escuelas Nacionales Superiores de Comercio y 15 Colegios Nacionales Superiores; en total 258 instituciones)... En el marco de la ley de Transferencia debió redefinirse y, finalmente, se implementó en 36 institutos ex nacionales transferidos a las provincias y en 25 institutos provinciales, en distintas etapas de la incorporación...1993,1994 y 1995” (Diker -Terigi, 1995: 80-81).

“La representante nuestra era una Profesora de Ciencias –de la Educación–... fue E. P. y ellas viajaban porque les mandaban los viáticos desde Buenos Aires, fueron muy participativos y así se arma el PTFD...la carrera de tres años, no te entraba todo lo que (en el MEB) pero te brindaba la posibilidad de ser también Maestra Jardinera...” (Entrevista realizada a R.)

Ante la implementación de este nuevo plan, se abrieron varios frentes de conflicto: uno interno, relacionado con la puja por el espacio físico con los demás niveles de la Escuela Nacional, tensión por la conducción de todo el complejo educativo, proceso de transferencia institucional Nación-Provincia. Y, otro externo, se generaron tensiones con el gremio docente, ya que la adhesión al PTFD implicaba la pertenecía a un sector “experimental” de Nación y el incremento en las cargas horarias docentes en relación con las horas destinadas para la misma función en los ISFD provinciales.

A esta complejidad se debió sumar, desde lo institucional, la convivencia del cursado de tres planes de estudio en simultáneo. *“Ahí viene el primer conflicto en el San Martín, que no hay lugar, ahí viene toda la puja de poder con las Rectoras y con la organización que había en el Terciario”* (Entrevista realizada a R.).

A pesar de estos conflictos, se realizó mucho trabajo de capacitación y de intercambio, tanto hacia dentro de la institución como con Nación, de la que dejan de depender administrativamente -luego de la transferencia- pero continúan con vínculos pedagógicos ligados al trabajo con el PTFD³⁴⁴. *“Nosotros seguíamos dependiendo académicamente de Nación, seguíamos teniendo vínculos pero cada vez menos y administrativamente la pasábamos muy mal porque no nos nombraban las horas”* (Entrevista realizada a R.).

El acompañamiento desde Nación a la implementación del PTFD en las primeras instancias fue muy importante, se realizaron acciones muy similares al MEB en cuanto a la construcción de documentos curriculares de apoyo y textos bibliográficos para las carreras de Primaria e Inicial; pero fue perdiendo presencia hasta desaparecer. Esta

³⁴⁴“ Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) organizado durante los años 1990 y 1992, en la primera etapa del gobierno de Menem... la aprobación de la Ley de Transferencia de los servicios educativos de la Nación a las jurisdicciones provinciales y la Ley Federal de Educación marcaron, en gran medida, su final. El programa se implementó en 36 Escuelas Normales Superiores” (Davini, 1998: 87).

situación dejó en un estado de soledad a la institución ya que buena parte de las condiciones para la continuidad del plan no estaban definidas o trabajadas o solo su estructura de base. Es a partir de ello que la normativa y reglamentación que sostuvo dicha implementación fue elaborada, en espacios de trabajo conjunto, por los mismos docentes. *“El PTFD no llegó a tener lo que digamos ahora sería el ROI³⁴⁵, porque como renunciaron todas las de antes se cayó, con nada, los inventamos solas...”* (Entrevista realizada a R.).

La titulación con la que egresaban los alumnos cursantes del PTFD era: Profesor de Educación Primaria o Profesor de Educación Inicial ya que, a diferencia del Plan MEB, que egresaban con la titulación para el ejercicio en ambos niveles, en este plan tenían un recorrido de dos años en un tronco común y, en tercer año, deben elegir una de las especializaciones.

La forma de gobierno institucional que acompañó el proceso de implementación del PTFD fue similar a la existente en el MEB; en éste participaban de las reuniones del Consejo Directivo los coordinadores de área, la directora de la institución y representantes alumnos. En el caso del PTFD, cambió la denominación de los coordinadores de área a jefes de Departamento, pero la composición y las funciones del CD se asemejaban.

Las entrevistadas comentan que este órgano de gobierno funcionó, la mayoría de las veces, en forma ampliada, dependiendo de la problemática a abordar. El antecedente inmediato de estas formas de gobierno institucional estuvo relacionado con lo acontecido en el PEP, en donde se trabajaba con representantes/delegados de los sectores.

“En el MEB teníamos reuniones de áreas, coordinaba las áreas, también formaban parte del Consejo Directivo, siempre nos inclinábamos por un Consejo Directivo con inclusión de alumnos, siempre; en el PEP funcionó porque teníamos delegados -alumnos-... funcionó en el PTFD con más cuerpo por el hecho de tener carga horaria para la jefatura...” (Entrevista realizada a L.).

³⁴⁵ Reglamento Orgánico Institucional, documento en el que se sintetiza la normativa que rige la vida institucional de los ISFD.

La elección de los representantes docentes para el CD, en el caso del PTFD, la llevaban a cabo sus colegas mediante la presentación de un proyecto; esta función tenía dos años de duración y luego era reemplazado por un colega con la misma forma de elección.

En cuanto a la evaluación de los legajos para el ingreso de los docentes estaba, como en el resto de los IFDs en manos de una junta *ad hoc* interna.³⁴⁶

D) El proceso de transferencia de los IFDs nacionales

En plena implementación del PTFD en la Escuela N. N. Gral. San Martín y en las gestiones para incorporarse al mismo por parte de la Escuela Nacional Regional de Zapala, se iniciaron dos procesos que tuvieron mucha incidencia y que repercutieron de distinta forma. El primero fue la aprobación de la Ley Nacional N° 24049/92 del PE de la Nación de Transferencia de los Servicios Educativos Nacionales a la Provincia y la Ley Provincial N° 1988/92 del PE de la Provincia del Neuquén que acepta la transferencia, reglamentando su forma de implementación y designando los nombres y lugares de las instituciones transferidas. El segundo, la aprobación en 1993 de la Ley N° 24195/93 del PE de la Nación denominada Ley Federal de Educación.

La Ley de Transferencia conllevó el traspaso de los distintos establecimientos educativos a la órbita provincial *“sin el correspondiente financiamiento ni el aumento en la coparticipación federal de impuestos”* (Feldfeber- Gluz, 2014: 67) y, también, sin la correspondiente normativa lo que significó un importante impacto tanto, para la organización administrativa de los Sistemas Educativos provinciales, como para su sistema financiero. Con la implementación de esta ley se concluye con el proceso de transferencia de las instituciones educativas de dependencia nacional a las provincias, el que se había iniciado en la última dictadura (Birgin, 1997; Vassiliades, 2012; Feldfeber- Gluz, 2014). De esta forma se generó un Ministerio Nacional de Educación sin escuelas pero con la capacidad de control sobre las políticas educativas.

³⁴⁶ Esta forma de trabajo funcionó en la totalidad de los ISFD de la provincia, con diferencias particulares, hasta 2005. En ese año -a partir de fuertes reclamos gremiales- se instala una junta *ad hoc* centralizada que evalúa, con criterios comunes, los legajos de todos los docentes inscriptos en los ISFD.

En esta instancia, Neuquén contempló la transferencia total de los servicios educativos nacionales, lo que provocó tensiones entre algunos de los involucrados:

“Nación no quería desprenderse de nosotros, de la escuela ésta, y Sobisch la quiso, y estaba Sobisch en ese momento, en realidad lo que Nación quería era que pasara en todo caso solo el terciario y no la escuela media, Sobisch quería toda la escuela media”.....“La cosa es que nos transfirieron, nosotras nos enteramos a las 11 de la noche, Sobisch había firmado, que ya había dicho que sí” (Entrevista realizada a L.)

A cargo del seguimiento del proceso de transferencia completo, se designó una comisión bilateral integrada por tres miembros de Nación y tres de Provincia³⁴⁷ y, en el caso del CPE, se avanzó en el trabajo con comisiones que abordaron cada caso en particular y sugerían posibles caminos a seguir en este proceso.

En el caso de la Escuela San Martín, quien estaba a cargo de la coordinación educativa del PTFD presenta una propuesta con la intención de establecer cierta continuidad en el nivel superior separándose del resto de los niveles. La misma estaba acompañada de las respectivas resoluciones en cuanto al destino y denominación de las distintas partes constituyentes de la Escuela, pero:

“En las reuniones de personal estábamos recontentos y nosotros también de sacarnos el San Martín de encima –los niveles Inicial, Primario y Medio- ... cuando se fue a dar el número al Departamento de Aplicación, ‘Ustedes son la escuela 513, ponele’ porque no podía ser ni la N° 1 ni la N° 2, no, no revolución... cuando fue a ponerle el nombre de CPEM al San Martín, no, no, tuvo que volver para atrás; Sobisch, para que veas el poder que tenían, ahí las profesoras eran señoras... tuvo que volver para atrás” (Entrevista realizada a L.).

³⁴⁷ Integran esta comisión: por Nación: Leticia Sarabia, Sergio España, Carlos M. Elía y, por Provincia: Mario Gercek, Celia Casado Riesco y Carlos Labourie.

Esta decisión significó volver atrás con ambas partes de la propuesta, por un lado el Nivel terciario fue transferido a la provincia fuera de la órbita de dependencia nacional y, por otro, la modificación de la propuesta de designación según Nivel –Jardín de Infantes N°, Escuela primaria N° y CPEM N°-en correspondencia con la lógica provincial para avanzar en otra alternativa de denominación, que en la actualidad hace que convivan diversas instituciones con un nombre similar: ISFD N° 12 Nivel Inicial; ISFD N° 12 Nivel Primario; ISFD N° 12 Nivel Medio e ISFD N° 12 Nivel Terciario.³⁴⁸

Al margen de esta decisión en cuanto a la denominación de las distintas partes de la institución, lo más significativo es que, en la provincia y por primera vez en su historia, todas las instituciones educativas de todos los niveles pasan a ser de dependencia pedagógica y administrativa del CPE provincial.

Una dificultad que se presentó, al momento de la transferencia de escuela San Martín Anexo Terciaria, fue que las cargas docentes asignadas al PTFD eran cargos, mientras que en provincia eran horas cátedras; la forma de resolución de esta problemática fue pasando los cargos a bloques de horas docentes que incorporaban las distintas funciones (grado, extensión e investigación).

“La pelea fue que, por ejemplo, la provincia se manejaba –horas cátedra-, es decir Nación mandaba cargos, la provincia eran horas cátedras, había que hacer todo eso –pasar de cargos nacionales a horas cátedra provinciales-, así que el secretario y yo hicimos todas esas cuestiones, legajos por legajos de cada profesor, pasamos de tal hora a tal hora, de tal materia a tal área, bueno todo eso...” (Entrevista realizada a L.).

A pesar del cierre del proceso de transferencia, siguieron existiendo conflictos hacia el interior de la institución, prueba de ello es que, estando en funciones como directora de Nivel Superior³⁴⁹ la Prof. Mieres, en 1997, promovió otro tipo de conducción y relación

³⁴⁸ Por Resolución N° 1232/94 del 13/09/1994, el CPE modifica la denominación de las escuelas transferidas: la Escuela Normal Superior “Gral. Dn. José de San Martín” pasa a llamarse IFD N° 12 “Gral. Dn. José de San Martín”.

³⁴⁹ A partir de múltiples pedidos y gestiones se crea, en 1993, la Dirección de Nivel Superior (veremos en el análisis de otros ISFD cómo y quiénes participaron para lograr esta creación); la primera directora de nivel es una docente que proviene de Educación de Adultos y la Facultad de Ciencias de la Educación: Prof. Ofelia Sepia.

con el Dto. de Aplicación del ISFD N° 12; en el caso de la regente del Departamento, pasa a ocupar el cargo de directora y la dependencia con el Nivel Superior es solo administrativa.

Esta decisión influyó, de una forma particular, en la relación que se estableció a partir de ese momento entre el Nivel Terciario y el Departamento de Aplicación.

Es importante tener en cuenta que el regreso de la formación docente a la Escuela San Martín estuvo muy relacionado con las tramitaciones que para ello hicieron los directivos del Departamento de Aplicación y, también, la importancia que se le otorgaba al “espacio donde pensar nuevas prácticas pedagógicas”, tanto en el MEB como en el PTFD.

“L. –en su rol de directora de nivel superior- le da la dirección a las escuelas para que no exista más el Departamento de Aplicación, la Escuela como una dirección, entonces a diferencia de otros Departamentos de Aplicación, eran directoras... allí es cuando L. promueve...no tiene más dependencia, -los Departamentos de Aplicación de la Escuela San Martín dejan de depender de nivel superior- si bien es una dependencia solo administrativa, nosotros jamás le dirigimos la vida a ellos ni nada, se termina –la relación del Nivel Superior de la Escuela San Martín con los otros niveles-” (Entrevista realizada a R.).

La Escuela N.R. de Zapala también fue transferida a la órbita provincial; en este caso no pude constatar una participación directa de los docentes o cuerpo directivo en el proceso, tal lo acontecido en la Escuela San Martín de Neuquén Capital.

Esta transferencia implicó el pasaje de todos los niveles a la órbita provincial, pero manteniendo la forma de funcionamiento y la estructura de conducción, al menos en la primera instancia, en la que aparece la directora del Nivel Medio como directora del complejo y el Dto. de Aplicación y el Nivel Superior a cargo de regentes³⁵⁰. La referencia a esta transferencia que encontramos en el libro de actas dice:

³⁵⁰ Mediante la Ley Provincial N° 1998/92 de la Legislatura de la Provincia del Neuquén se adhiere a la Ley Nacional de Transferencias, se designa una comisión Bipartita y se establece las instituciones a ser transferidas; mediante la Resolución N°1572/92 se establece el nivel, modalidad, categoría y período de la institución transferida y, a partir de la Resolución N° 1232/94, se modifica la denominación de dichas instituciones.

*“Se deja constancia que por Resolución N° 1232/94 del 13 de setiembre de 1994 se cambia la denominación del establecimiento escolar, deja de llamarse Escuela Normal Superior ‘República de Nicaragua’ y su nueva denominación es ‘Instituto de Formación Docente N° 13 República de Nicaragua’. Igualmente se deja constancia que dicha escuela fue transferida a la jurisdicción provincial el 1° de agosto de 1992.”*³⁵¹

Sobre el proceso de transferencia, existen opiniones que lo mencionan desde distintos lugares:

“Re-bien, no hubo ningún problema, se traspasó a la provincia, se hicieron todos los papeles... seguimos trabajando “de diez”, seguimos perteneciendo al Nivel...” (Entrevista realizada a M.).

“Ha habido mucho maltrato en el traspaso, y yo trabajé en las dos jurisdicciones, Nacional y Provincial pero esta Escuela ha tenido una denominación propia, un edificio propio y es la primera escuela de Zapala en Nivel Medio. En esta transferencia a nivel provincial algunas cosas quedaron bien y otras cosas no tanto” (Entrevista realizada a A.).

“Esta transformación produjo muchas situaciones difíciles de resolver, la jurisdicción no contaba con experiencia de trabajo en escuelas de esta complejidad y las decisiones se tomaron en el marco de la normativa jurisdiccional, afectando en varias situaciones a los sujetos y las tareas que se realizaban en estas escuelas” (Entrevista realizada a C.).

El proceso de transferencia vino acompañado de una nueva distribución en la organización institucional, ya que se incorporó una Dirección de Nivel Superior. Entonces coexistían la dirección de Nivel Medio, que estaba administraba los Bachilleratos, y la Dirección de Nivel Superior, a cargo del cursado de Nivel Terciario y el Dpto. de Aplicación; éste último encabezado por una regente. *“Porque la separación se hace bajo una nota que llega de la Dirección General de Nivel Medio... que el Nivel Inicial y*

³⁵¹ Libro de Actas: Acta N° 2, Zapala, 13 de septiembre de 1994.

Primario estarían dependiendo de la Dirección de Nivel Superior” (Entrevista realizada a A.).

La transferencia a la provincia fue acompañada de la incorporación a la normativa provincial (ROI) cuestión que significó, según lo comentado por la Prof. Fargioni (2004: 4), grandes vacíos institucionales dado que existían importantes diferencias en las normativas según jurisdicción; por ejemplo, en la forma de gobierno, su constitución y su dependencia. También se determinó la separación administrativa por nivel: el Nivel Medio quedó por un lado y el Superior por otro y, dependiendo de éste último, los Dtos. de Aplicación del Nivel Inicial y Primario.

En cuanto a la forma de gobierno, se avanzó hacia la construcción de un Consejo Directivo similar al planteado por la normativa anterior, con algunas modificaciones en sus integrantes; ellos eran: la Dirección de Nivel Superior y los jefes de área y un Consejo Consultivo que funcionaba dentro del Dto. de Aplicación e integrado por su regente y sus docentes y que, en algunas circunstancias, contaba con la asistencia de la directora del Nivel Superior.

“No, nosotras no participamos del Consejo Directivo de ellos, no tenemos ni voz ni voto; el consejo consultivo está formado por un maestro de cada ciclo... el año pasado sí, cuando estaba C. nosotros todos los martes nos reuníamos en el CD del IFD...” (Entrevista realizada a M.).

“El CD está integrado por la directora y los Jefes de Área, después hay otra crítica que yo hacía porque algunos jefes de área son honorarios, fundacionales... entran por antigüedad y se supone que tiene que haber un proceso de elección y en mucho de los casos no se registra... esto se daba mucho no en este IFD, en todos los IFDs, especie de feudo pedagógico...” (Entrevista realizada a O.³⁵², 2011).

Según lo relatado, se puede observar que el proceso de transferencia generó muchas dificultades institucionales debido a las diferencias pedagógico-administrativas

³⁵² O. se desempeñó como profesor del ISFD N° 13 y director suplente del ISFD N° 7.

entre jurisdicciones y la falta de acompañamiento de parte de todos los sectores involucrados. A esto se sumó la complejidad institucional en cuanto a niveles involucrados, alumnos que concurren a los distintos espacios y horarios culminando en la forma de relación que describe una de las entrevistadas:

“Compleja y tensionada permanentemente por la cantidad de estudiantes y la disponibilidad de espacios edilicios para trabajar. Mucha estudiantes, muchos profesores, una edificio que abría sus puertas a las 7,45 hs para Inicial y Nivel Secundario, 13,30 hs inicio del Nivel Primario, 14 hs inicio del Nivel Inicial, 18,45 hs inicio del Nivel Superior y 23,05 finalización de la jornada, llevaban a un edificio totalmente ocupado y con distintos alumnos y niveles” (Entrevista realizada a C.).

Como un breve resumen de cuestiones compartidas entre ambas instituciones transferidas, puedo señalar, entre otras, que la relación con la jurisdicción nacional les permitió avanzar, en la implementación de modificaciones/actualizaciones en los planes de estudio, acompañados de espacios de capacitación/debate para el personal docente y, al mismo tiempo, las distancias y la falta de acompañamiento en la implementación impidieron que cuestiones observadas en la normativa se pusieran en práctica; entre ellas, las nuevas formas de gobierno/dependencia de los distintos sectores que conforman la institución.

Las Escuelas participaron, con distinto grado de autonomía y concreción, de todas las reformas de planes de estudios (excepto el PTDF) propuestas por Nación.

En ambas instituciones se señaló como significativo el ingreso al Proyecto 13 de Profesores por Cargo y horas extra clases, ya que permitió otra forma de organización institucional en cuanto a la proyección y el sostenimiento de proyectos; también se señala como retroceso cuando, al implementarse el Ciclo Básico Unificado en 1988, cayó este proyecto.

La dependencia administrativa de Nación implicaba largas esperas para la resolución de problemáticas institucionales, lo que resultaba, en muchos aspectos y según lo expresado por las entrevistadas, en sensaciones y certezas de abandono, por

ejemplo, en nombramientos de personal, cobertura de vacantes, partidas presupuestarias para mantenimiento y acondicionamiento de las instituciones, entre otras.

Existía una marcada diferencia entre los salarios percibidos por las docentes de las Escuelas nacionales y aquellos provinciales. Esta situación fue puesta de manifiesto por varias de las entrevistadas que mencionaron que, al cobrar su primer sueldo provincial, tras la transferencia, la suma percibida era dos o tres veces mayor a la anterior.

La implementación de la Ley de Transferencia fue resistida por el gremio docente ya que implicaba cambios en las condiciones laborales de los docentes, en la jurisdicción y dependencia, dificultades en los procesos de jubilación y, fundamentalmente, el traslado de una serie de dependencias sin la correspondiente legislación ni financiamiento. En este proceso, el Estado Nacional se desentendió de sus obligaciones administrativo/económicas transfiriendo los problemas que ello acarrea al ámbito provincial.

Esta situación no es menor ya que en un país en donde se produce un contexto de *“debilidad y desactivación de los sindicatos en general”* (Birgin, 1997: 37)³⁵³ el gremio ATEN estableció espacio de resistencia ante la implementación de las políticas neoliberales impulsadas por el gobierno nacional y aceptadas por el gobierno provincial; esta forma de organización se transformó en un importante precedente para el posterior accionar que logró frenar la implementación de la Ley Federal de Educación en la Provincia del Neuquén.

A esta serie de tensiones en lo que se refiere al Sistema Educativo se le sumó, en el año 1995, el avance del gobierno provincial de Felipe Sapag sobre los derechos adquiridos de los trabajadores³⁵⁴, en un claro intento de flexibilización laboral y disminución de los salarios, resultando en la quita del salario de los empleados públicos

³⁵³ *“Gran parte de las organizaciones gremiales, con comportamientos diferenciales según sector, han modificado su rol confrontativo para adoptar uno conciliador. Sin embargo, en los sectores de la administración pública la situación es más heterogénea y los conflictos no cesan”* (Birgin, 1997: 38).

³⁵⁴ En el gobierno de Menen se avanzó en una serie de leyes que apuntaban a la flexibilidad laboral, con ello, a la modificación de las condiciones del empleo. En este marco el gobierno provincial de Felipe Sapag pretendió adherir a este marco general contando con una fuerte resistencia gremial (Birgin, 1997).

provinciales del 40% correspondiente a la zona desfavorable³⁵⁵ cuestión que generó fuertes conflictos sociales, paros y movilizaciones en el marco de una clara resistencia a estas políticas económicas.

A la problemática aludida se sumó, en el caso de la Escuela Nacional Normal Superior de Neuquén, la disparidad en las condiciones laborales de los docentes transferidos en relación con los docentes de la provincia, ya que el IFD que funcionaba en esta escuela lo hacía dentro del plan de estudio PTFD, el que no guardaba ninguna similitud en carga horaria docente y distribución de los profesores con los IFDs provinciales.

“El PTFD ya viene un poco más armado, con un plan de 3 años, más armado en cuanto a las cargas horarias, cuando esto se da a conocer, todo lo que significa cambio es lucha, el gremio se opuso rotundamente en principio que no quería, nosotros tuvimos que pelear muchísimo con lo referido a la transferencia,... “ustedes quieren entrar por la ventana”, nosotros no queríamos... queríamos seguir dependiendo de Nación. (...) El gremio inmediatamente se presentó en la escuela diciendo que no se podían implementar, que no podía ser tan injusto, de que haya un sector, una escuela que pertenezca a la provincia teniendo tanta carga horaria a diferencia de los otros Institutos. (...) La carga para grado, extensión e investigación fue una lucha, todo lo que tiene que ver con investigación, fundamentalmente.” (Entrevista realizada a L.).

Estos conflictos continuaron a lo largo de varios años ya que fueron sostenidos no solo por el proceso de transferencia y las condiciones laborales sino también por la posible implementación de la Ley Federal en la que los docentes de la Escuela San Martín, ahora ISFD N° 12, eran vistos como pertenecientes a Nación, al estar presentes en el proceso de transferencia y en la implementación del PTFD. Esta situación se revirtió

³⁵⁵ El adicional por zona desfavorable es abonado a todos los empleados públicos que desarrollan sus funciones en la región patagónica, en este caso el gobierno de Felipe Sapag descontó, en una primera instancia, la suma total que equivale al 40% del sueldo y luego baja esta cifra al 20%, en el segundo gobierno de Sobich esta suma fue restituida.

con la participación masiva de los docentes de este IFD en la lucha por la no implementación de la Ley Federal de Educación en la Provincia del Neuquén.

“Entonces nos vamos de la Universidad al Instituto, nos sumamos a la pelea que tiene el Sindicato contra la Ley Federal, cuando empezamos a ir al Sindicato teníamos dos problemas, uno que éramos el Programa de Transformación Docente, sospechaban que nosotros éramos “de la Ley Federal”... hasta que fue la huelga del ‘97 y ahí sacamos todos los tacos y ahí salimos todo el San Martín, estuvo bueno” (Entrevista realizada a R.).

Otro de los conflictos dados por la transferencia de esta institución fue el relacionado con el edificio, lo que ya se había agudizado con la creación del nivel terciario, impactando en la distribución del espacio para las actividades académicas y en el cupo posible de ingresantes.³⁵⁶

“Teníamos no más de tres aulas y siempre quedaban chicos afuera, hasta que nosotras decidimos, porque había muchos que querían estudiar Jardín... y en el ‘94 ya está, ya cuando se enteran todos y ahí empezamos a pelear por más edificio” (Entrevista realizada a R.).

Los reclamos por el edificio propio, que se iniciaron entre los años 1993 y 1994, conllevaron presentaciones ante el CPE, ante otras autoridades de gobierno. Además de reclamos públicos, clases públicas frente a la Legislatura Provincial, entre otros. Los mismos tuvieron su respuesta a fines de 1996.

“Y me llaman del Consejo Provincial de Educación y me dan la resolución que decía que donde funcionaba la Escuela de Policía que se trasladaba a Cutral Có, iba a ser para el Instituto 12 docente así que bueno...yo en febrero del ‘97

³⁵⁶ Como anécdota de esta situación, la entrevistada nos comenta: *“Inscribíamos arriba, en el aula que teníamos y claro, la cola terminaba en la escalera supóngase, lo cual significaba el malestar para la gente de Media porque además vio que el San Martín siempre fue considerado de élite y toda la historia... Cómo van a venir gente de S..., cómo va a venir gente de no sé qué, qué no pueden ser maestros los de S..., bueno, esa fue mi pelea diaria, cara a cara con la directora de Media... cómo van a hacer cola ahí... y ya empezaban a venir a las 8 de la mañana, no llegaban de a uno sino que estaban del día anterior, así que imagínese, ya no era el San Martín”* (Entrevista realizada a L.).

estuve instalada en la Escuela de Policía, sola mi alma... Hay un acta donde se tomó el primer examen y también empezó a funcionar el primer Consejo Directivo... y la escuela vacía, nada más... pedimos los bancos” (Entrevista realizada a L.).

El traslado al nuevo edificio solucionó el problema edilicio, pero las dificultades con el mantenimiento, el nombramiento de personal administrativo y auxiliar persistió en el tiempo. Por otro lado, significó un fuerte crecimiento en la matrícula de estudiantes que se inscribieron en el dictado de ambas carreras.

“De 180 alumnos que podían ingresar, el resto se tenía que quedar afuera, ahora somos 1300, en ese momento éramos 500” (Entrevista realizada a R.).

“Para nosotros implicó, en principio el espacio físico nuestro, es decir empezar a trabajar, tener una biblioteca, tener un laboratorio, tener una sala de expresión, era absolutamente necesario para el área expresiva, tener una oficina mal que mal compartida pero propia...” (Entrevista realizada a L.).

Los conflictos relatados ponen de manifiesto lo que mencionaba con anterioridad: la realización de un proceso de transferencia sin normativa acorde, sin espacio donde instalar las instituciones transferidas y, esencialmente, sin las partidas presupuestarias correspondientes.

La descripción realizada hasta el momento hace explícito algunos de los acontecimientos que atravesaron a los IFDs, tanto nacionales como provinciales, los mismos estuvieron influidos desde dos perspectivas diferentes pero complementarias: las políticas educativas nacionales y sus intentos de reforma y las políticas provinciales y su confrontación interna por la línea de sucesión en la gobernación, más la acción gremial y la oposiciones desarrolladas por distintos actores. La primera, asociada al proceso de transferencia de las últimas instituciones educativas con dependencia nacional al ámbito de la provincia, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. La segunda, relacionada con la confrontación político partidaria y las ideas de “desarrollo” provincial

encarnada por la lucha entre grupos opositores dentro del mismo MPN, siendo ellos: los “Amarillos” que acompañan al varias veces gobernador Felipe Sapag vs los “Blancos” que siguen al postulante por el segundo mandato a gobernador, Jorge Sobisch.

Estos avatares de la política educativa nacional y la política educativa partidaria provincial influyeron de manera directa en la constitución del subsistema de formación del magisterio neuquino, lo que significó avances y retrocesos en sus normativas y en la forma de posicionamiento del nivel. A modo de ejemplo de lo mencionado, describo a continuación tres situaciones relacionadas con las políticas educativas en torno al Nivel Superior.

E) Algunas propuestas de políticas educativas para el Nivel Superior

Entre la última parte de la 4ta gobernación de Felipe Sapag -1983/1987- y la segunda de Pedro Salvatori -1987/1991-, se avanzó en la gestión de dos espacios relacionados con el Nivel Superior de educación: la creación del Instituto Superior de Formación Continua para Docentes y la Dirección de Nivel Superior y, por otra parte, con el primer proceso de titularización para el Nivel.

Creación del Instituto Superior de Formación Continua para Docentes

En cuanto al ISFDC, su función fundamental era la formación continua de todos los docentes de la provincia y la actualización de los docentes provenientes de otras jurisdicciones, que no estaban familiarizados con el “ser neuquino y su proyecto de desarrollo”; todo en relación con los lineamientos del PEP y la política de desarrollo provincial que lo acompañaba.

Si bien esta institución se creó por decreto del Ejecutivo, nunca inició sus gestiones y perdió relevancia, junto con el PEP, en el transcurso del siguiente gobierno de la misma gestión -1995-1999- que lo había impulsado. Cambios de perspectivas y visión política que demuestran las incongruencias en el interior de un mismo partido y cómo influyen en las políticas públicas.

En función de profundizar el Plan Educativo Provincial, se creó -por Decreto N° 5200/90 del PE- el Instituto Superior de Formación Continua para Educadores. En sus considerandos de creación, se hacía hincapié en la necesidad de capacitación y perfeccionamiento constante de los educadores, que por ello era necesario contar con una institución que sistematizara las políticas provinciales de perfeccionamiento; que la creación de este IFD permitiría: la igualdad de oportunidades propuestas por el Plan Educativo Provincial; que anualmente ingresaban a la provincia docentes de otro lugar que desconocen el PEP; *“que para lograr los objetivos especificados en el Plan Educativo Provincial de democratizar la educación y vincularla al proceso de desarrollo provincial, el docente debe ser profundo conocedor de la realidad neuquina”*; *“que el gobierno provincial, dentro del marco de austeridad que imponen las circunstancias actuales, sigue priorizando la educación del pueblo, por entender que en ella se gesta el futuro del Neuquén”*.

Se creó dicho Instituto con la misión de programar, ejecutar y evaluar acciones acordes con la política global de perfeccionamiento, actualización y capacitación que dictasen las autoridades educativas; la sede central del Instituto se estableció en Neuquén Capital y los IFDs del interior actuarían de sub sedes. También propuso la planta funcional del Instituto, las funciones del director, quiénes evaluarían y aprobarían los proyectos de capacitación y la forma de nombrar a los docentes capacitadores.

Este instituto respondió a los lineamientos propuestos en el Plan Educativo Provincial³⁵⁷ aprobado mediante la Ley Provincial N° 4738/87 en 1987. Dentro de sus propuestas figuraba la descentralización, tanto administrativa como pedagógica, mediante la creación de distritos por zona para la atención de las necesidades tanto en lo

³⁵⁷ Esta Ley viene a ser el corolario del trabajo iniciado en 1984 a partir de la Resolución N° 215 /84 con la que se aprueba el Documento Preliminar pensado como punto de partida para la elaboración del Plan Educativo Provincial. En el Anexo de la resolución se propone el plan tentativo de trabajo, que prevé una amplia consulta a todos los miembros del Sistema Educativo y la elaboración de las correspondientes propuestas, que deberían estar en concordancia con el documento base para poder ser incorporadas al documento final. Esto se desprende de lo formulado en los criterios para la elaboración de propuesta, en donde, entre otras cosas, dice: *“en general las propuestas deberían ajustarse a las Políticas y Pautas de acción establecidas en el Capítulo 2. De no ser así, correspondería fundamentarlas convenientemente.”*. Firman este documento: Lic Rubén Maidana, presidente del CPE y Prof. María Teresa Martínez de Ale, Vocal del CPE. El interrogante es hasta qué punto es participativo este nuevo plan; por otra parte, debemos señalar que la misma administración que lo presenta es la que luego no lo sostiene; es la cuarta gobernación de Felipe Sapag.

administrativo / organizativo como en lo pedagógico y con supervisiones creadas también por zona y en cada una de las áreas de conocimiento.

Este plan llegó a concretarse solo en algunos de sus aspectos, como la creación de los Distritos Administrativos y algunos de los cargos de supervisores por zona y, el mismo gobierno que lo propuso, pero en otro período, fue retrasando su implementación hasta ser suspendida.

“Para mí fueron mucho más propicias las etapas del gobierno de Don Felipe que las otras ...o creo que ahí hay un hito a partir después del cual la decadencia se nota más y es el PEP en su etapa de su mayor evolución cuando Maidana era el presidente del Consejo, M. no estaba solo había todo un elenco, había un apoyo tremendo, de todos los que estábamos de funcionarios ahí, directores de escuelas sino también de los Distritos Educativos con vecinos y también en una primera etapa Don Felipe dio un apoyo muy grande, donde se produjo mucha documentación, y después de una etapa posterior a Don Felipe y aun en el final se produjo una situación como le diría de una incongruencia tremenda porque por un lado se aprobó la ley, adoptando el PEP y por otro lado se lo vació de contenido pedagógico, administrativo, al quitarle a los Distritos la autonomía” (Entrevista realizada a M.).

Creación de la Dirección de Nivel Superior

En lo que respecta a la creación de la Dirección de Nivel Superior, se iniciaron los primeros pasos para su conformación, con un compás de espera, por lo que se hizo efectiva recién al inicio de la primera gobernación de J. Sobisch -1991/1995-.

Entre los años 1989 y 1992, la Prof. Cazzasa fue convocada para asumir la Dirección General de Enseñanza Media, Técnica y Superior; en esta gestión se avanzó, entre otras cosas, en la incorporación de la hora institucional para los IFDs, el primer proceso de titularización del nivel, en el trabajo para la construcción de un Estatuto del

Trabajador de la Educación Neuquina³⁵⁸ y la propuesta de la creación de una Dirección General de Nivel Superior. Este proceso se interrumpió con la asunción a la primera gobernación de Sobisch³⁵⁹, en la que, según C. y muchos otros entrevistados, se rompió con una lógica de funcionamiento del CPE.

“Salía de la gobernación y se iba a tomar mates con los ferroviarios... todos los gremios estaban convencidos que Sobisch era uno más de ellos, hasta que un día se le cayó la careta y fue nomás lo que tenía que ser...”
(Entrevista realizada a C.)

“N. estaba a cargo de la Dirección de Superior o algo así, después al año siguiente todo esto se cae porque se va B. (Presidente del CPE) y se van con ellos todos los funcionarios que venían con un poco más de carrera; porque la mayoría habían sido Supervisores, tanto Nivel Primario como Medio, entonces ya empiezan a aparecer las Direcciones de Nivel con un carácter eminentemente político...” (Entrevista realizada a C.).

“Con la separación que se produce al crear la dirección de Nivel Superior decae la educación del Nivel Superior; una de la razones es el ingreso de gente que viene de la Universidad con un montón de títulos pero que no vivió la vida de los IFD, se pierde la mística.... me jubilé en el año '93 y bajé la cortina al Consejo...” (Escrito realizado por N.).

La creación de la Dirección de Nivel Superior se concretó en los inicios del primer gobierno de Sobisch y fue ocupada por docentes, al menos en sus tres primeras gestiones, provenientes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, de Rama Adultos y del IFD N° 12. Muchas de las entrevistadas coinciden, desde distintas miradas, en que la creación de esta dirección y la asunción de sus primeros directores

³⁵⁸ Este estatuto proponía, entre otras cosas, que las direcciones o vice direcciones de los distintos niveles del CPE fueran cargos escalafonarios y no designados por la política partidaria. Nunca se pone en funciones por resistencias del gremio docente y el cambio de autoridades provinciales.

³⁵⁹ Es importante señalar que, en el momento de las elecciones internas del MPN para elegir el candidato a gobernador, se produce una afiliación masiva de gente con la intención de votar, en estas internas, a Jorge Sobisch en lugar de a Felipe Sapag. El slogan de Sobisch era que venía a desplazar a los “dinosaurios” del MPN; mucha gente apuesta a este nuevo modelo que, como veremos más adelante, no tiene nada de nuevo.

marcó un quiebre en la lógica del subsistema de formación del Magisterio la que, según mi criterio, permitió legitimar y reforzar a nivel político partidario y luego de estas primeras experiencias, la necesidad de que estos espacios fuesen ocupados por funcionarios relacionados u afines con las políticas del partido gobernante a nivel provincial.

El primer proceso de titularización en Nivel Superior

También en este mismo período se inició el proceso de construcción de los requisitos para la titularización docente en el Nivel Superior en la provincia. Si bien esta forma de titularización no cumplía con todos los requisitos planteados por el Estatuto del Docente³⁶⁰, contemplaba aquellos más significativos y venía a dar respuesta a una prolongada mora en el cumplimiento de la normativa por parte del CPE en cuanto a la consustanciación de los concursos docentes de este nivel. Desde su creación no se había realizado ningún llamado a titularización, situación que estaba reglamentada por Estatuto del Docente.

“(El 15 de agosto de 1991, el Ejecutivo Provincial, mediante el Decreto N° 3082/91 y) viendo la necesidad de asegurar la estabilidad de profesores y directores que se desempeñan en los IFDs y, en función, de garantizar la radicación y permanencia de docentes; que el lograr un primer grupo de docentes titulares facilitaría organizar y fijar pautas para futuros concursos; que para ejecutar esta decisión política se deberá tener en cuenta título docente, antigüedad docente en la jurisdicción, y antigüedad en el cargo; por todo ello el Poder ejecutivo faculta al CPE a proponer la titularización de directores y Docentes.”

Se estableció una serie de requisitos: para directores, título docente para el Nivel Superior, doce años de antigüedad en el Sistema Educativo (no exigible para nacidos en Neuquén), 7 años de desempeño en el Nivel Superior, 5 años en la función que pretende titularizar y concepto profesional no inferior a muy bueno con 3 sobresalientes; para

³⁶⁰ En el Estatuto del Docente, el Nivel Terciario no figura como tal ya que su creación es posterior a su promulgación, de allí que los requisitos exigidos se equiparen a los del Nivel Medio o las Escuelas Normales.

docentes, título para la asignatura, ocho años de antigüedad en el Sistema Educativo (no exigible para nacidos en Neuquén), 7 años de desempeño en el Nivel Superior (no exigible para nacidos en Neuquén), 5 años en la función que pretende titularizar y concepto profesional no inferior a muy bueno con 2 sobresalientes.

Este decreto generó la Resolución N° 1392/91 del CPE en la cual se titularizaron, *ad referendum* del ejecutivo, a los docentes que cumplían dichos requisitos y se especificó, en el anexo, las funciones y cargas horarias. Con el Decreto N° 3765/91 del Poder Ejecutivo se ratificó dicha resolución del CPE.

Cambió el gobierno, asumió la primera gobernación Jorge Sobisch, se cambiaron las autoridades del CPE y surgió la Resolución N° 255/92, que solicitó al Poder Ejecutivo Provincial anular todos los decretos y norma *legales* “*a efectos de restablecer la legalidad vulnerada*” y “*promover acción de lesividad*”, solicitando que fueran anulados todos los actos administrativos que derivaron en las titularizaciones a docentes del Nivel Superior (y de otros niveles ya que menciona decretos que titularizaban a otros docentes).

En los considerandos, plantea: “...*se han privilegiado situaciones determinadas, afectando la normal organización del Sistema Educativo, violando garantías constitucionales...*”. Esta Resolución del CPE fue refrendada por el Decreto N° 621/92 del Poder Ejecutivo, que declaró la lesividad de los decretos de titularización y solicitó a la Fiscalía de Estado iniciar las acciones necesarias para la declaración de nulidad de dichos actos administrativos.

De esta forma, culminó el primer y único intento de titularización en el Nivel Superior de la Provincia del Neuquén; nuevamente la política partidaria actuó por sobre las políticas educativas: primero, al no propiciar concursos de ingreso a la docencia (titularización) según Estatuto del Docente y, segundo, al proponer titularizaciones masivas y por decreto, siempre en cercanía de los fines de mandato.

Síntesis de este capítulo

Este período se vio atravesado por importantes acontecimientos en relación al Estado, su accionar y su presencia ante lo público los que tuvieron su principal desarrollo durante las presidencias de Menen, tales como, los procesos de privatización de las empresas públicas, el cierre de fuentes de empleo, la elaboración de proyectos y la aprobación de leyes que avanzaron sobre los derechos laborales –flexibilización, modificaciones del régimen jubilatorio, reglamentación del derecho a huelga, entre otros– y, en lo que a educación se refiere, la aprobación de la Ley de Transferencia de las instituciones educativas, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior (Birgin, 1997). Éstas cuestiones no resultaron ajenas a las políticas públicas de la provincia del Neuquén, por el contrario, y es a partir de ello que quiero mencionar algunos sucesos ligados al contexto político provincial, poniendo especial énfasis en cómo las pujas comprendidas en las internas partidarias resultan, en muchos de los casos, en cambios, cortes o interrupciones de las políticas educativas propuestas y en vigencia.

En este período en la provincia se registraron importantes movimientos políticos los que determinaron que un número muy significativo de personas se afiliara al MPN en función de participar en las elecciones internas para candidato a gobernador con la intención de desplazar a la rama del partido instalada en el gobierno. La puja era entre Blancos y Amarillos, entre Sobisch y Sapag; según los argumentos de campaña del Sobischismo este representaba lo nuevo, el cambio; en cambio Sapag significaba, lo viejo, “los dinosaurios”. El resultado de la interna fue favorable a Sobisch (1991-1995) quien resultó electo, posteriormente, como nuevo gobernador de la provincia. Sobisch reemplazó al Gobernador Pedro Salvatori, uno de los fundadores del COPADE³⁶¹, que había ejercido como Ministro de Economía en los gobiernos de Felipe Sapag.

Su gobierno continuó con parte de la política de la última parte del gobierno anterior, tal como lo he señalado (quinto de F. Sapag), y avanzó en el retiro de propuestas implementadas en el PEP, las que fueron reemplazadas por políticas focalizadas que rompieron con buena parte de la lógica del Sistema Educativo. A

³⁶¹ Recordemos que el Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo fue creado en la década del '60 siendo su intención planificar y acompañar las políticas de desarrollo provinciales.

continuación, cito la mirada de la entonces jefa de supervisores y uno de los supervisores sobre lo que fue este proceso.

“La muerte del PEP con toda una serie de medidas tomadas posteriormente por otros gobernadores y funcionarios del Sistema Educativo que por un lado produjeron la muerte de los Distritos de Supervisores, usted lo sabe, los reemplazaban hasta que fue resucitado hace dos años, uno respira por la herida, vio? Es decir que en la etapa democrática la última parte que a mí me tocó vivir paradójicamente esos Supervisores que habíamos sido tan respetados por las personas valiosas del Consejo que tenían autoridad fuimos perdiendo apoyo, le diría capacidad de gestión hasta desaparecer después que nos jubilamos” (Entrevista realizada a M.).

“El proyecto queda frenado, no sigue desarrollándose; las sedes del interior que debían cubrirse con supervisores de otras áreas no se nombran más... Los supervisores que se dan de baja porque se jubilan o porque se van... son cargos que no se cubren. Se empezó a frenar el proyecto y así prosperan los técnicos, los stock de asesores de la directora general, de la directora de nivel, aparecen cargos que hacen a la gentileza, a la conveniencia política...” (Entrevista a N. realizada por el Prof. Bel, 1999).

“Fracasamos en no dejar gente que defienda el proyecto, políticamente no pudimos dejarlos. Lo que sufrimos en el gobierno de Sobisch fue terrible; la política fue más que la formación docente y no dejamos las raíces para que se formen verdaderos maestros de educación progresiva” (Escrito elaborado por la Prof. N.).

La situación relatada es el corolario de dos proyectos propuestos en la provincia: uno relacionado con las supervisiones de Nivel Medio y Superior, del que hablé más arriba y que fuera construido durante el gobierno de facto y, el otro, el fin de un trabajo iniciado por Planeamiento Educativo de la provincia, a partir de 1983, y con consulta a los docentes que arribó a la aprobación por Ley Provincial del Programa Educativo

Provincial. Este Plan proponía abrir un terreno más participativo y descentralizado en educación.

Ambos proyectos fueron desarticulados o no tuvieron continuidad en el marco de un cambio de gestión política: el gobierno de Sobisch reemplaza al gobierno de Sapag, cuestión significativa ya que ambos pertenecían al mismo partido político, pero que demuestra la clara discontinuidad de las políticas públicas.

Una suerte similar a los dos proyectos mencionados tienen las tres situaciones descriptas: la creación del ISDFC, el proceso de titularización y la creación de la dirección de Nivel Superior -que si bien llega a concretarse no lo hace en el marco originario-, los que, al cambiarse la gestión política, son desarticulados o modificados en sus principios.

¿Será esta una forma de funcionamiento común en la política provincial? A lo que puedo responder afirmativamente; ya que tanto el PEP como el ISFDC y los concursos docentes para el Nivel Terciario dejaron de tener vigencia o perdieron impulso a partir de la nueva gestión, a pesar de ser normativas propuestas por el mismo partido. Según el slogan de la campaña encabezada por J. Sobisch, “la nueva generación venía a reemplazar a los dinosaurios”; ¿mito del renacimiento o reemplazo del Rey?, sobre esta cuestión volveré más adelante.

En lo que al subsistema de formación del Magisterio y sus instituciones se refiere, al final de este período se arriba a su conformación final. Todas sus instituciones están en la órbita de la administración provincial, pero regidas por distintas normativas y con distintos planes de estudio según su anterior origen. En este sentido, los IFDs transferidos mantienen sus planes nacionales –PTFD o PEP y PEPE- y una mixtura de normativas nacionales y provinciales; los IFDs provinciales continúan con el Plan 040 de Educación Primaria, 044 de Educación Inicial y los de Educación Especial. Estas cuestiones serán revisadas y puestas en tensión en años posteriores.

Capítulo IX

El neoliberalismo y la Ley Federal de Educación, su implementación y declive a nivel nacional ¿resistida o implementada por los IFDs neuquinos? (1993-2003)

Si bien el octavo capítulo marca el final de la periodización propuesta para esta tesis, considero fundamental, tal lo planteado en la presentación, continuar con la descripción del subsistema de formación del Magisterio y su conformación³⁶² ya que, en los años posteriores a 1993, se producen tensiones, confrontaciones y tomas de posturas ante acontecimientos educativos -tal como la implementación o no de la Ley Federal de Educación- que tuvieron como protagonistas a representantes de las políticas públicas-partidarias, al gremio docente y a los IFDs, repercutiendo en sus vidas.

En estas situaciones, los miembros de los IFDs tomaron diversos posicionamientos que se cristalizaron como distintas formas de gestionar y proponer el subsistema, su organización, sus planes de estudio, su normativa, entre otras.

Es por ello que en el capítulo IX expondré aquellos acontecimientos más significativos que impactaron en la organización del Sistema Educativo provincial y, por añadidura, en el subsistema de formación del Magisterio. Algunos de ellos son la resistencia ante la implementación de la Ley Federal de Educación, la propuesta de reordenamiento del sistema formador y la conformación de la Red Federal de Educación Continua, entre otros.

De esta forma continuar explorando lo que aconteció en los últimos años del siglo XX, y primeros del XXI, termina de poner de manifiesto las dinámicas que se fueron desarrollando en las décadas previas.

El contexto nacional y provincial

En el espacio de tiempo que coincide con la primera gobernación de Sobisch (1991-1995), en relación con el Sistema Educativo, se inició un camino que tuvo un importante impacto y que estuvo en concordancia con las políticas nacionales de los '90, portadoras de los preceptos del neoliberalismo; esto es, un progresivo retiro del rol del Estado en cuanto a financiamiento y con una creciente presencia de la gestión privada en los distintos sistemas y niveles. Estas políticas estuvieron en concordancia con lo planteado a nivel nacional en donde el gobierno de Menen propone la transferencia de

³⁶² En este sentido considero que interrumpir aquí la descripción y análisis de la conformación del subsistema implicaría llegar solo a la concreción del aspecto administrativo de sus instituciones (número, denominaciones, entre otros) perdiendo la riqueza de los acontecimientos y debates que se dieron en forma posterior concluyendo, según mi visión, con el hito que significó la modificación de planes de estudio y normativa iniciadas en el año 2008.

todos los servicios nacionales a las provincias en medio de una creciente desresponsabilización del gobierno nacional y un avance en los procesos de privatización *“La nueva distribución de funciones entre la nación y las jurisdicciones se instala sobre la pérdida de confianza social en el centralismo burocrático estatal como modalidad de gestión del sistema educativo. Se construyen imágenes que tienden a deslegitimar las instituciones públicas...”* (Birgin, 1997: 47).

En la jurisdicción conviven distintas miradas sobre lo público, sobre el Estado y su función, al menos en lo referido a educación y salud, en relación a la primera es necesario recordar que la mayor cobertura en los Niveles Inicial, Primario, Medio y Superior siguió estando en la órbita de la educación pública.

En este contexto, y en relación al Sistema Educativo, se producen avances, retrocesos y reformas que, si bien están en consonancia con las políticas implementadas a nivel nacional, conservan las influencias propias de los cambios de gestión provinciales los que pueden verse reflejados en los desfases en cuanto a tiempo y contenido de las reformas propuestas en la jurisdicción y las leyes en las que ellas se fundamentan.

A continuación describiré algunos de los acontecimientos propios de este período relacionados con el subsistema de formación del Magisterio.

En relación con el subsistema educativo, se creó la Dirección de Nivel Superior; lo que propició la instalación de una concepción distinta sobre el subsistema de formación en cuanto a su dependencia, rol, alcances, entre otras. Pero, al mismo tiempo y por el contexto en que se desarrolló, pasó a formar parte de una nueva forma de implementar la gestión de gobierno, propuesta por el sobichismo, la que se fue afianzando con el correr de los años; forma de gobierno que significó el paulatino corrimiento de la idea de funcionarios-técnicos con conocimiento del Sistema en la conformación del cuadro de gestión del CPE, pasando a funcionarios políticos.

En esta perspectiva, lo que se sostiene es la transferencia de la “respuesta”, que le quita el poder de decisión a los cuadros intermedios compuestos por las direcciones de nivel, proceso que modificó el tipo de respuestas y las responsabilidades ante la gestión ya que el “fusible”, en caso de dificultades, no es el responsable asignado por el Poder Ejecutivo, por ejemplo, para la Presidencia del CPE, sino la persona designada para la función en una dirección de nivel.

De esta forma, el PE se aseguraba la continuidad de una gestión y, al mismo tiempo, dilataba la respuesta o lo hacía sustituyendo al director de nivel cuando existían reclamos importantes, de esta forma se “vacía” de responsabilidad / respuestas a las gestiones de nivel. Este proceso nos permite entender cómo es que, entre los años 1992 y 2017, existieron 16 directoras/es de Nivel Superior y, al mismo tiempo, desnuda una lógica que da respuesta a la demanda inmediata. El mecanismo utilizado fue que se reemplazaba al funcionario político, sin responder a la cuestión de base³⁶³. Esta lógica no solo se relacionó con la Dirección de Nivel Superior, también se trasladó a otros espacios de conducción del CPE.

Durante este primer gobierno, a partir de un diagnóstico realizado, entre otras, por Cecilia Braslavsky, se avanzó en la idea de reformar el Sistema Formador. En dicho análisis se obtuvieron datos que permitieron determinar algunas características de los IFDs en cuanto al ingreso, permanencia y egreso de alumnos y su real incidencia en las comunidades de inserción; a partir de lo cual se comenzó a entrever la posibilidad de cierre de algunos de ellos.

“Quedaban dos o tres IFDs, uno en Neuquén, uno no sabían si en San Martín o en Junín; desaparecía Centenario y Plottier... Cecilia Braslavsky tenía un informe hecho con los datos de cuántos ingresaban, cuántos se recibían, qué cantidad de profesores... Las Lajas no podía funcionar, Loncopué tampoco... es allí cuando N. se retira mal porque no sale del lugar de los profesores, -se pone en lugar de...- entonces se ve un avance de Ciencias de la Educación... tremendo!!!” (Entrevista realizada a S.).

“Yo trabajé como contratada por el Banco Mundial en lo que fue una reforma educativa hacia el 98...San Martín hizo una buena propuesta... había IFDs que no se podían sostenerse más...trabajamos con Cecilia Braslavsky...me convocan en el Nivel Superior... con H. A. que estaba de Secretaria... ahí

³⁶³ Esta lógica significaba que ante los reclamos y presiones por la falta de respuestas propias de su cargo, por parte de directivos y docentes, se procedía a desplazar al funcionario a cargo del nivel; este era reemplazado por un nuevo y de esta forma se “ganaba” tiempo y se continuaba sin dar respuestas de fondo.

hicimos una propuesta de los Institutos; fue un trabajo lindo, pero todo quedó en la nada...” (Entrevista realizada a S.).

Más allá de versiones -no confirmadas- que manifiestan las entrevistadas sobre la posible transferencia del Sistema Formador a la órbita de las universidades nacionales (cuestión muy poco probable) lo que refleja la propuesta que surge del diagnóstico realizado es el intento de avanzar en el cierre de algunos de los IFDs en el marco de las políticas de ajuste y en consonancia con el “abandono” de lo público de parte del estado provincial. *“En la reforma se pretende que la educación es responsabilidad de todos, y no solo del Estado...Se profundizó la idea de que la educación no es una cuestión social y colectiva sino un problema particular de los individuos, en el marco de la ruptura de un contrato más universalista”* (Southwell- Vassiliades, 2016: 8-9) y de esta forma se “justifica” el posible cierre de los IFDs a partir de parámetros ligados al mercado y la producción, esto es, escasa matrícula y egreso igual a “no productivo”.

“Este ajuste exige a las provincias la asunción del rol social del Estado, tanto en prestaciones directas (como salud y educación) como en el subsidio de los servicios públicos. Así se acentúan los desequilibrios e inequidades regionales y con ellos avanza la fragmentación” (Birgin, 1997: 44).

Pero Sobisch pierde la elección y, en 1995, en una campaña sostenida desde el “votá con Fe”, que proponía el retorno a los orígenes fundacionales del MPN, se produjo la elección, por quinta vez, del Gobernador Felipe Sapag (1995-1999). Es a partir de ello que se modifica el contexto de la política pública-partidaria provincial, y se da marcha atrás con parte de esta propuesta de reforma antes mencionada, estableciéndose las bases para lo que sería un nuevo intento de reordenamiento del subsistema formador del Neuquén.

El reordenamiento del Sistema Formador

En 1998 y siguiendo los lineamientos de la Ley Federal de Educación, se aprobó la Resolución N° 597/98 del CPE, que tomó como considerandos / fundamentación los principios y el articulado de la Ley Federal de Educación (Art. 5, 6, 19, 22) y la Ley de Educación Superior (Art. 4, 5, 8, 15, 17 y 19) en cuanto a las acciones de los IFDs en función de la organización de la Formación Docente, avanzando a un principio de reordenamiento según los siguientes criterios:

“La necesidad actual y en proyección de formación de docentes para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo; el estudio de la oferta-demanda; la propuesta de ofertas de formación que constituyen respuestas a las características socio-culturales de la demanda; la intención explícita tomada por la Jurisdicción del no cierre de los Institutos Superiores de Formación Continua.”

Esta organización pretendía brindar nuevas ofertas de formación, cubrir la demanda de formación continua y establecer las funciones que cumplirán los IFDs:

“Que es necesario contemplar no solamente las nuevas ofertas de Formación Docente Inicial sino también aquellas que responden a las necesidades de capacitación, perfeccionamiento, y actualización docente, promoción, investigación y desarrollo de la Educación; determinando para ello instituciones que se ocupen específicamente de dichas funciones... Que el 85 % de los Institutos Superiores de Formación Docente acuerdan con la propuesta de Reordenamiento del Sistema Formador...”

Por ello, se aprobó el reordenamiento del Sistema Formador de la Provincia del Neuquén, presentado por la Dirección General de Enseñanza Superior (que figura en el Anexo de la Resolución); estableciéndose que la oferta de los IFDs se mantendría hasta la segunda etapa de acreditación.

En la grilla de ofertas de formación de los ISFDC, se estableció el detalle de los nombres de los ISFDC, su perfil, los títulos a otorgar a futuro (con las denominaciones propias de la Ley Federal de Educación: EGB 1 y 2; EGB 3 y Polimodal), incluyendo la modalidad semipresencial en el ISFDC N° 4 y un anexo en el N° 1; la orientación de los títulos según disciplina; las certificaciones / Trayectos Curriculares Diferenciados y los pos títulos.

En forma complementaria a dicha resolución, para las nuevas funciones de los IFDs (Formación Docente, Capacitación, Promoción, Investigación y Desarrollo), se crearon cargos que, en su mayoría, no eran frente a alumnos, lo que no significó ningún incremento en la carga horaria de los docentes.

Dentro de los considerandos de la Resolución N° 597/98, se proponía, entre otras cosas: *“Que la formación docente para los distintos niveles de la enseñanza No Universitaria, debe realizarse en Instituciones de Formación Docente reconocidas que integren la Red Federal de Formación Docente Continua.... Que es necesario sostener la Red de Formación entre los Institutos de la Jurisdicción”*. Planteaban así una serie de requisitos y pasos para la acreditación de la propuesta curricular de los IFDs y su reconversión. Esta propuesta se presentó en una serie de apartados que dan cuenta de un diagnóstico pormenorizado de los IFDs.

Las metas a futuro preveían el reordenamiento de los IFDs, la elaboración de nuevos diseños curriculares, la reorganización institucional, la acreditación, la implementación de un plan de incentivos, la creación de una Cabecera Jurisdiccional de la Red Federal de Formación Docente Continua, entre otras.

La propuesta se asociaba al marco del PEP y apuntaba, por un lado, a la reconversión de los IFDs en instituciones de tipo A o B, según sus funciones: la A era la que realizaba funciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización y promoción, investigación y desarrollo y, por otro lado, a la apertura de nuevas ofertas educativas, entre ellas se menciona a los pos- títulos.

En este sentido, todos los ISFDC ingresaban en el Perfil “B”, en el que la centralidad era la formación inicial y uno, en el perfil “A”, el ISFDC N° 7 de Las Lajas, con la centralidad de su función puesta en la formación continua.

Estas primeras definiciones de los alcances de la reforma al subsistema de formación tuvieron una fuerte incidencia en dos de los IFDs: el IFD N° 6 y el 7, aunque de distinta manera. En el primero se inserta la Red Provincial de Formación Continua y el segundo es el único ejemplo de IFD “transformado”.

Las problemáticas de baja matrícula y dificultades en la relación interpersonal, en el contexto de la Ley Federal y de la propuesta del Nivel Superior para la reestructuración del Sistema Formador Provincial, llevaron al personal del ISFD N° 7 a proponerse como ISFD dedicado solo a la formación docente:

“La mayoría quería que seamos un Instituto ‘A’, se cerró la formación, tuvimos tres años sin inscripción de alumnos, esto se moría, imagínate era un plantel de no más de 10 personas, sin alumnos, con una relación un poco rípida, así que esto se estaba muriendo...estuvimos del 98 a 2001 sin alumnos... estaban en esa época los cursos de la Red Federal³⁶⁴, así que nuestros profesores se dedicaban a eso... iban a todas partes de la Provincia, daban cursos...” (Entrevista realizada a C.).

Significando que los posibles cursantes del ISFD tuvieran que viajar al ISFD de Zapala para iniciar sus estudios. En 2001, un director proveniente de Zapala realizó la suplencia de la directora interina y propuso la reapertura del ISFD³⁶⁵ para la formación Docente Inicial. Esta propuesta fue aceptada y se reinició el cursado con una inscripción de 120 estudiantes; número que tendió, con el correr de los años, a estabilizarse. *“Desde los últimos años tenemos un promedio de inscripción real de 35 o 40”* (Entrevista realizada a C.).

En síntesis la propuesta de reordenamiento/reforma del sistema formador recupera la lógica propia de la Ley Federal de Educación –cuya implementación era muy resistida en la provincia- en cuanto a la función de los IFDs y la incorporación tanto de nuevos diseños curriculares como de un nuevo marco regulatorio primando la idea de oferta y demanda como organizador fundamental. De esta forma se instala la impronta de

³⁶⁴ Estos cursos se licitaban por fuera de su actividad docente en el IFD N° 7.

³⁶⁵ El IFD se sigue constituyendo en la carrera terciaria de la zona ya que existe solo otra oferta y a término, que es la Tecnicatura en Seguridad e Higiene de la UNCO- FACIAS.

un criterio mercantilista ligando la escolarización a las demandas del entorno y aportando a la fragmentación institucional ya que la búsqueda de incentivos, la participación en proyectos aislados y el intento de transformación curricular individual rompió con la concepción de subsistema de formación del Magisterio homogéneo (Southwell-Vassiliades, 2016). Cuestiones que referenciaron la posible función de los IFDs a su estructura y antecedentes sin la valoración del contexto – la información que enmarco lo antes mencionado surgió del diagnóstico del subsistema realizado como fundamentación de la propuesta-.

A estas perspectivas le debemos sumar que estos intentos de reforma inspiradas en una ley nacional desconocen en absoluto las características particulares de la jurisdicción en donde la presencia de lo público –en la mayor parte de su territorio- se constituyó en la única respuesta de atención a la educación y salud de los ciudadanos.

Si bien esta propuesta no fue implementada sentó las bases para los cambios en los diseños curriculares que algunos institutos provinciales realizaron a partir del año 2002- 2003 y que será motivo de análisis del siguiente capítulo.

Como corolario de la Resolución N° 597/98, puedo decir que esta normativa, al estar inscripta en el marco de la Ley Federal de Educación, fue resistida por la mayoría de los IFDs y el sindicato docente, lo que trajo aparejada la derogación de dicha resolución y la renuncia de la directora de nivel que la había gestionado. *“Bueno, era realmente la última parte de la gestión de Sapag. Por el otro lado vos lo tenías a Sobisch con el no a la Ley Federal y el gremio apoyó el no a la Ley Federal”* (Entrevista realizada a S.).

Renuncia que ejemplifica lo que planteaba anteriormente, ya que el “funcionario político-técnico” se desempeñaba como “fusible” de decisiones de política educativa que fueron resistidas. Con otro detalle, esta gestión en el Nivel Superior consolidó -para la mayoría de las situaciones de aquí a futuro- una forma de acceso a la función relacionada con una doble pertenecía: por un lado, al tránsito por Educación (sin importar, en algunos casos, el conocimiento profundo del Nivel y sus características) y, por otro, la pertenecía / relación con la política partidaria.

La Red Federal de Formación Continua y su relación con el IFD N° 6

Siguiendo con lo propuesto por la Resolución 597/98, se creó la Cabecera de la Red Federal de Formación Continua, la que comenzó a funcionar ese mismo año y estuvo integrada por docentes del ISFD N° 6 (a cargo de la directora) y estando como directora de Nivel Superior otra profesora del mismo IFD. Las citas de las entrevistadas que transcribo a continuación dan cuenta de quiénes estaban a cargo de dicha red esbozos de cómo funcionaba la misma en el entorno provincial.

“Acá la integró L. y C. y había un grupo de gente, pero eran las cabezas visibles...también estaban un poco enfrentadas, a pesar de que todas trabajaban en el mismo 6, con la DGNS, con M...” (Entrevista realizada a S.).

“al frente de la Red Federal están...-Y L. a fines del '95 puede ser hasta mediados del '97 –aquí existe un error de años, de parte de la entrevistada, ya que la creación de la Red Federal fue posterior- y a ella la seguí yo, fue una época espectacular en cuanto a recursos para hacer, políticamente convencional...lo que podía pasar primero invertirlo sobre todo en capacitación, pero sería, cuando había una evaluación se licitaban, se concursaban los proyectos...” (Entrevista realizada a C.).

La generación de los cursos que se dictaban en esta Red de Formación Continua se producía mediante la presentación de proyectos, que podían o no ser evaluados por una Comisión Evaluadora Externa. Estas propuestas ingresaban en un sistema de calificación según circuito de A o B y se referían a contenidos disciplinares en relación con los Niveles Inicial y Primario; estos últimos en consonancia con los contenidos del EGB 1, 2 y 3.

Tras la adjudicación del proyecto, se hacía un “contrato de locación de obra”, en el que se estipulaban las partes presentes: el ISFD N° 6, representado por la directora y “el profesional”, representado por el docente dictante del curso; se incorporaban las funciones del curso (nombre, circuito, título, duración en horas, sede en donde se dictará), licitación marco y aprobación de la Cabecera de la Red; la retribución (que era de \$1.000,00, época del dólar 1 a 1); duración del contrato, entre otras.

Un importante número de los dictantes constatados fueron docentes del ISFD N° 6, y, en algunos casos, el número de cursos dictados era muy elevado en relación con las posibilidades horarias de los docentes.

“Al principio los cursos los ofrecía la Red, uno presentaba en la Red y después se presentaban a través del IFD; entonces ellos (Nación) depositaban el dinero a los IFDs, había que abrir una cuenta, que la había abierto L., yo y otro Jefe y ahí depositaban el dinero del curso y de los viáticos y de los gastos operativos que había que rendir...” (Entrevista realizada a L.).

La entrevistada comenta que, al momento de realizar una suplencia a la directora del ISFD N° 6, tuvo dificultades con algunos dictantes con respecto al manejo de los viáticos, a las rendiciones y al gasto anticipado en función de futuros cursos a dictar que no contaban con la correspondiente aprobación.

Esta forma de perfeccionamiento docente y su lógica de contratación se extendieron en el tiempo hasta la caída de la Red Federal de Formación. No fue posible acceder a documentos que dieran cuenta del alcance o efectos de esta propuesta en los docentes que participaron.

La propuesta de la Red Federal asienta sus bases en la necesidad de capacitar a los docentes en función de la reforma que se debía implementar (Vezub, 2005) perfilando un “nuevo” modelo docente y, de esta forma *“los docentes: a través de la capacitación se convertirán en agentes de cambio educativo; la capacitación los formará en las nuevas competencias requeridas; por medio de la capacitación lograrán la asunción crítica de su rol docente y la profesionalización de la tarea”* (Vezub, 2005: 216). Desde esta concepción el docente es transformado, a partir de la capacitación, en “garante” del éxito o fracaso de la reforma.

Las mayores críticas de este sistema de formación es que parte del diagnóstico central que plantea *“la falta de dominio de los contenidos de la enseñanza por parte de los docentes”* (Pitman, 2012: 144), que selecciona como principal sistema de capacitación el formato curso *“con carácter excesivamente teórico”* (Pitman, 2012: 145), que dedicó el mayor esfuerzo a trabajar sobre los contenidos teóricos de los Contenidos Básicos Comunes elaborados a nivel nacional, en la legitimación del saber experto en desmedro

de los saberes contruidos por los docentes en sus prácticas profesionales (Vezub, 2005) y en un marcado *“isomorfismo y una falta de discriminación entre el destinatario de la capacitación (docente) y los alumnos con los que estos trabajan”* (Vezub, 2005: 221).

En cuanto a los capacitadores en los mismos se pondera, fundamentalmente, su formación académico disciplinar, su desempeño y sus antecedentes como capacitador desplazando a un segundo plano su experiencia en la práctica educativa relacionada con el nivel para el que está formando, de esta forma se establece una marcada diferencia entre los aportes teóricos constitutivos del “curso” y la realidad educativa que atraviesan los destinatarios del mismo. (Vezub, 2005; Pitman, 2012).

De esta forma se priorizo la capacitación del docente en función de la adquisición de competencias dando respuestas a los argumentos esgrimidos por la Ley Federal sin tener en cuenta las necesidades jurisdiccionales ni las de los docentes y sus prácticas; con el agravante de que en la Provincia del Neuquén no se implementó la Ley.

“Por lo tanto, parece insuficiente multiplicar la oferta de cursos de capacitación desde los organismos que generan las políticas oficiales si este tipo de estrategias no se acompañan con la modificación de aspectos sustantivos de la gramática escolar, de las condiciones de ejercicio del oficio docente que posibiliten la reflexión y transformación de las culturas organizacionales vigentes en las instituciones” (Vezub, 2005: 212).

Síntesis de este capítulo

En el contexto de intentos de reformas, tensiones entre Poder Ejecutivo y el sindicato docente y resistencia a las políticas económicas y educativas, surgió - transformándose en un indicador del estado de ambigüedad presente en la provincia en materia de decisiones político-educativas- la conformación de la Sede Provincial de la Red Federal de Educación Continua, que tomó como base el IFD N° 6 y configuró un escenario en el que Nación aportaba importantes sumas de dinero en el marco de las políticas focalizadas de los '90. Partidas presupuestarias que eran administradas por las responsables de la sede para generar circuitos de capacitación docente para los distintos

espacios / niveles propuestos por la Ley Federal de Educación, en una provincia que no estaba implementando ni implementó dicha Ley.

El panorama descrito da cuenta de un escenario de definiciones político-educativas casi caótico, en el que las decisiones / indecisiones reforzaron posiciones antagónicas y relaciones de pertenencia / vinculación a un sector u otro de la política provincial, “Blancos o Amarillos - Sapag o Sobisch” o el espacio de la “resistencia”.

Esto es, la política oficial del ejecutivo y la correspondiente implementación de la Ley Federal, en el marco del subsistema de formación, estaba acompañada por el ISFD Nº 6 –entre otros-; en cambio, la “política de la resistencia” era desempeñada por buena parte del resto de los IFDs, que acompañaban los reclamos gremiales.

El proceso de reclamo conllevó fuertes movilizaciones, paros (más de 45 días), cortes de rutas nacionales, desalojo y represión por parte de gendarmería en el marco de la resistencia a la implementación de la Ley Federal de Educación.

La última situación es aludida por Sobisch en la campaña para su segunda elección. Dentro del contexto del “No a la Ley Federal”, esta campaña retoma la vieja confrontación Provincia-Nación y exagera la tensión y controversia entre ellas y capitaliza, de esta forma, un conflicto sobre el que, en años posteriores, demostró un posicionamiento contrario.

En este proceso la provincia se constituyó, ante Nación, como portadora de una posición antagonista -situación compartida por otras jurisdicciones- cuestión que explica, en este caso, el eje de la controversia y la discusión –Nación-Provincia- que era la implementación o no de la Ley Federal de Educación. Sobisch lo tomó como eslogan de la campaña para su segunda gobernación: “*No a la Ley Federal de Educación*”, pese a no haber participado de los espacios de resistencia generados por el gremio docente y la comunidad. En este sentido, es posible apreciar cómo el MPN nuevamente apela a una demanda sentida, la hace suya y da una respuesta que le permite refundar y sostener un discurso hegemónico (Laclau, 1993- 2005; Southwell, 2012).

Sobisch triunfa en las elecciones, ingresó a su segundo mandato (1999-2003) y la Ley no se implementó en la Provincia del Neuquén. ¿En los IFDs habrá pasado lo mismo?

Este último interrogante es un interesante cierre para el presente capítulo ya que, ante la controversia sobre la implementación o no de la Ley Federal de Educación y los “vacíos” que se generaron en la toma de decisiones en la jurisdicción, algunos de los IFDs avanzaron -en el período 1993- 2003- en la elaboración de proyectos institucionales e intentos de reforma de los diseños curriculares con lo que dieron lugar al proceso que estableció las bases para lo que aconteció en el siguiente período. De esta forma, es posible adelantar una respuesta: si bien en la provincia del Neuquén la Ley Federal de Educación no se implementó; en algunos IFDs, sí.

Capítulo X

**El pos neoliberalismo y los cambios curriculares en los IFDs
neuquinos ¿individuales o de conjunto? (2003-2009)**

En el contexto nacional al segundo mandato de Carlos Menem (1995- 1999) le sucede el de Fernando de La Rúa (1999- 2001), el fin precipitado de este último gobierno dio paso a un importante número de presidentes interinos, este proceso que culminó con la realización de elecciones generales nacionales y la asunción del nuevo presidente electo Néstor Kirchner (2003- 2007).

En lo que a educación se refiere la Ley Federal de Educación (1993), aprobada durante la segunda presidencia de Carlos Menem, continuó en vigencia hasta ser derogada y reemplazada por la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006. Este último dato no es menor ya que los cambios o reformas que se realizaron, tanto a los planes de estudio como a los diseños curriculares, en el período comprendido entre los años 1993- 2006 fueron con la vigencia plena de la primer Ley mencionada.

A partir de esta continuidad en la vigencia de la Ley Federal de Educación y su influencia en las reformas de los diseños curriculares de los IFDs neuquinos, es que en este capítulo, abordaré diversas situaciones que pusieron en tensión, desde los posicionamientos individuales, la alternativa de implementar o no los cambios curriculares basados en los fundamentos de la Ley Federal de Educación y, con ello, la adopción de una política focalizada que enmarcaba a los IFDs en la lógica de “su propio proyecto” más allá del conjunto.

No es mi intención tornar el relato repetitivo ya que vuelvo a mencionar la Ley Federal de Educación en este período y la relaciono con nuevos debates, tensiones y procesos de reforma, es por ello que considero necesario aclarar que si bien la Ley Federal de Educación no se implementó en la Provincia del Neuquén y, en el resto del país, inicia su proceso de decadencia, en el año 2002, en la provincia del Neuquén, se elaboraron los Lineamientos Curriculares Provinciales que tomaron como referencia las leyes vigentes, y por ende la Ley Federal de Educación, dando origen a los documentos que sirvieron de base para la reforma de los planes de estudio de los IFDs.

Para su elaboración se retomaron los lineamientos y documentos de la Ley Federal y de la Ley de Educación Superior, de allí esta contradicción entre implementación o no de la Ley por parte de los IFDs y las situaciones de desfasaje en lo temporal que se puede observar en la fecha de elaboración e implementación de los

nuevos diseños curriculares, de su normativa y en los testimonios de las protagonistas entrevistadas.

De esta situación se desprende que hubo IFDs en la Provincia que modificaron sus diseños curriculares basándose en los fundamentos de las leyes vigentes en el momento y desde un ámbito de decisión individual.

Es en este contexto que se abrió una nueva alternativa –esta vez de elaboración individual por parte de cada IFD- para la modificación de los planes de estudio de los IFDs. Este nuevo proceso rompió con la igualdad de planes provinciales habilitando para el ingreso a un nuevo paisaje de heterogeneidad y de respuestas individuales, poniendo en evidencia una forma particular de gestión de la cosa pública por parte de las autoridades político - educativas de la jurisdicción.

Ante esta perspectiva, existieron IFDs más cercanos a la propuesta del ejecutivo y sus políticas focalizadas que avanzaron en la propuesta de modificación de sus diseños curriculares, mientras que otros decidieron continuar con el plan en vigencia -040-, al que reconocían como obsoleto, situación que los colocaba en una nueva encrucijada a resolver entre la presión o la soledad que les proponía la DGNS. Dicha presión consistió, fundamentalmente, en que si no avanzaban con la reforma de sus diseños curriculares los títulos emitidos por estos IFDs perderían vigencia a nivel nacional, cuestión que no aconteció en ningún caso.

El cierre del período coincide con un nuevo proceso de unificación –tercero- de planes de estudio en la provincia, en el marco de la reforma de los IFDs emprendida en 2007 y la culminación de este recorrido descriptivo-analítico de la conformación del subsistema educativo neuquino.

Los IFDs que continuaron con el Plan N° 040

Si bien esta primer parte del capítulo puede aparecer como reiterativa en relación con el capítulo anterior, creo necesario desarrollarla ya que me permite dar cuenta del trayecto en paralelo que van atravesando los IFDs de la provincia marcando una clara separación entre quienes continuaron con el Plan 040 y quienes modificaron sus diseños.

El plan de estudio 040 permaneció en vigencia durante un largo período; muchos fueron los intentos desde el ejecutivo y los cuerpos técnicos de la Dirección de Nivel Superior para realizar cambios de planes en forma homogénea en todos los IFDs. Pero la resistencia de muchos de ellos y del gremio docente a los avances de las Leyes Nacionales en Educación (Ley Federal de Educación; Ley de Educación Superior), que impulsaban estas modificaciones, determinó la toma de decisiones individuales en función de si realizaban cambios o continuaban con el Plan 040. Un número importante de IFDs optó por continuar con el plan vigente y otros avanzaron en las modificaciones a partir del año 2002 en adelante.

Estos debates, avances y retrocesos marcaron la toma de decisiones institucionales sobre la posibilidad o no de avanzar en procesos de cambios curriculares.

A continuación, realizo un relevamiento de aquellos IFDs que continuaron con el Plan 040 y algunas de las modificaciones que le fueron realizando.

En los momentos en que se plantean las reformas a los planes de estudio, entre los años 95-98 y luego en el 2003, el ISFD N° 1 realizó asambleas con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y en ellas decidieron no participar de estos procesos, lo que significó continuar con los Planes de Estudio N° 040 y 044 hasta 2009.

“A mí lo que me impactó mucho fue cuando se realizaban asambleas estudiantiles, estuvimos mucho tiempo sin clases y que los alumnos realmente concurrían a la escuela a manifestarse, a reclamar... y era la época de la Ley Federal” (Entrevista realizada a M.).

El ISFD N° 5 no participó en las modificaciones de los planes de estudio y, en este contexto, se produjo la toma del IFD por parte de los estudiantes en oposición a la implementación de la Ley Federal y la posterior reorganización del Sistema Formador.

“Cuando queríamos modificarla y ponerla en juego por esta cuestión de lo político entonces si vos querías sí o sí te metían en de plano de la Ley Federal... entonces los nuestros no querían engancharse, no querían

participar, no querían que les pusieran esos sayos... en esa época a los que estábamos en rebeldía nos bajaron la categoría” (Entrevista realizada a C.).

Dentro de este planteo de modificación que se le hicieron a los IFDs, una de las entrevistadas relata algunas versiones sobre el traspaso de los IFDs a la órbita de la Universidad como Colegios Universitarios y la atomización de las instituciones que significó que algunos IFDs avanzaran en los cambios de planes de estudio y otros no.

Como ejemplo de la forma de funcionamiento de este IFD, puedo decir que, ante la inminente jubilación de C. –la primera directora-, se comenzó con un trabajo interno tendiente a avanzar hacia otra forma de elección de la dirección que no sea la propuesta por el R.O.I.³⁶⁶, esto es, el jefe de área de mayor puntaje, sino la elección por el voto directo de docentes y estudiantes de aquella persona que se propusiera; tras largos trámites ante el CPE, se llegó a la elección.

“...bueno, se postularon, iban a ser tres y después terminaron siendo dos personas; de esas dos personas quedó A... digamos que fue el compromiso que cuando se definiera la situación de C., si se jubilaba o se reintegraba, el ponía de nuevo a disposición la Dirección, bueno, finalmente se jubiló, correspondía que A. fuera Interino y se lo ratificó...” (Entrevista realizada a L.).

El ISFD N° 7 también continuó con el plan de estudio N° 040 mientras que el vecino ISFD de Zapala modificó sus planes y los llevó a tres años de duración. Esto significó un éxodo de estudiantes que cursaban hasta segundo año en Zapala y pedían el pase para realizar solo la Residencia de 1 cuatrimestre en el ISFD N° 7 y así recibirse sin cursar el tercero de su plan de origen; esta cuestión fue abordada desde la Dirección de Nivel Superior, que emitió una resolución que impedía los pases de un ISFD a otro si los planes de estudio eran diferentes.

Hay dos situaciones que este IFD comparte con el N° 10, que si bien no están relacionadas con el cambio de plan, sí muestran características de lo que continuó ocurriendo con respecto a la vida de los institutos. La primera se refiere a lo edilicio, ya

³⁶⁶ El ROI: Reglamento Orgánico Institucional es la normativa con la que se rigieron los IFDs hasta la implementación de la nueva normativa en el año 2012.

que pasaron cerca de 8 años desde el inicio de las reparaciones del edificio del ISFD N° 7 y, cuando se reiniciaron las gestiones para el regreso al lugar, el Intendente realizó declaraciones públicas argumentando que el edificio y el predio eran del municipio y que, por consiguiente, no debían regresarlo. Ante estos comentarios, la directora del ISFD realizó contactos con el CPE, con miembros del Concejo Deliberante de Las Lajas que habían estado en el momento de la cesión del predio y con políticos provinciales, y logró recuperar el acta de cesión que el intendente, de ese momento, realizara a favor del CPE. *“Cuando hemos estado con la Dirección de Nivel... la separaba la cuadra de la plaza y se puteaba el Intendente de un lado y ella del otro, ¡una cosa...!”* – En referencia a la relación de la directora del IFD con el intendente-” (Entrevista realizada a S.).

“En el 2009 nos dieron el edificio terminado a la mitad porque ahí donde empieza la escalera, hasta ahí terminaron y de ahí para allá queda edificio pero está sin terminar... nosotros abrimos esa puerta, invadimos ese sector y metimos la biblioteca, pero oficialmente no está habilitado...” (Entrevista realizada a C.).



Fachada del actual lugar de funcionamiento del IFD N° 7

La segunda situación está relacionada con la solicitud de cambio de directora. A principio del 2009, los docentes y alumnos del IFD comenzaron a solicitarle, a la

Dirección de Nivel Superior, el cumplimiento efectivo del ROI, lo que implicaba la periodicidad de los cargos de conducción y los llamados a concurso respectivos. Esta propuesta tomó forma de proyecto, que fue presentado en 2010 a la Dirección de Nivel Superior, quien acordó y la elevó al Cuerpo Colegiado del CPE para su aprobación por resolución.

“Lo que pedimos es que se haga concurso, porque el ROI establece que las direcciones son de cinco años, lo que pasa que esta Provincia tenía tradición de no seguir el ROI, todos los directores que se iban renunciaban o se jubilaban... queríamos concursar por proyectos...” (Entrevista realizada a C.).

La aprobación de esta propuesta por parte del Cuerpo Colegiado del CPE habilitó el llamado a concurso por proyectos, con una duración de tres años en los mandatos de la nueva conducción.

“Presentamos los proyectos y un día hicimos la asamblea muertos de miedo, pero la hicimos y la Dirección General convalidó con una disposición el concurso y me designa directora y cesa a la directora anterior.... Eso fue un revuelo de tipo gremial³⁶⁷” (Entrevista realizada a C.).

En este espacio se generó una nueva composición y forma de organización del CD, que pasó a ser ampliado, ya que lo conformaban un profesor que representaba a cada campo (puede o no coincidir con el jefe de área), un representante curricular, la secretaria, la directora y el centro de estudiantes, con 2 o 3 estudiantes. A las cesiones se debía llevar mandatos de los representados. Estas modificaciones se hicieron en forma previa a la implementación plena del R.O.M. elaborado por la Mesa Curricular³⁶⁸, lo que de por sí representan una innovación en la forma de conducción, su concurso y conformación.

³⁶⁷ En esta situación, el gremio argumenta que la decisión va en contra de los derechos adquiridos de la directora y vulnera el Estatuto del Docente, lo que es relativo ya que la reglamentación que rige a los IFDs, al igual que su creación, es posterior al Estatuto del Docente, que no contempla esta organización. También recordemos que el ROI es construido en base a dicho estatuto.

³⁶⁸ El ROM: Régimen Orgánico Marco es la nueva normativa elaborada a posteriori de la modificación curricular del año 2009 y viene a reemplazar al ROI.

En el libro histórico del ISFD N° 9 se menciona la participación de docentes y estudiantes en el primer reclamo gremial de magnitud desde la creación del IFD, esto implicó iniciar la Residencia del primer grupo de alumnos un tiempo más tarde. Esta forma de participación de la comunidad educativa en los reclamos gremiales fue una de las improntas que acompañó la consolidación de este IFD.

“La historia del Instituto está muy ligada a las práctica sindicales, a la filiación sindical, a los reclamos obreros...la mayoría afiliados a ATEN...hemos tenido mucha historia con el Instituto 12, también por la relación con algunas compañeras que éramos compañeras de la facultad y también con la relación con el Sindicato...” (Entrevista realizada a S. J.).

Una de las acciones más fuertes en cuanto al reclamo sindical que se inició en este IFD se relacionó con la resistencia a la implementación de la Ley Federal en la provincia y la consiguiente propuesta de reestructuración del Sistema Formador, comprendido en la Resolución N° 597/98 del CPE; el conocimiento de dicha resolución implicó la toma del instituto por parte de los estudiantes, el primer IFD en hacerlo; luego, se sumaron otros IFDs a este reclamo.

“Los estudiantes deciden en ese momento ocupar el Instituto, resistiéndose a la transformación, estuvieron días acá, se instalaron acá, dormían y todo, en fin, resistiendo hasta que se deroga la resolución y continuamos con el plan que venía vigente...” (Entrevista realizada a S. J.).

El IFD continuó con esta resistencia a la implementación de la Ley Federal en los años '90 y también a la propuesta de construcción de un PEI y, en forma posterior, a la modificación del diseño curricular y la incorporación a los Proyectos de Mejora Institucional. Tomas de postura que se discutieron en espacios comunes entre docentes y alumnos. *“También incluso asambleas muy, muy acaloradas, porque había gente que quería acreditar ante el temor de que no se avalara los títulos, recordás que esa era la amenaza, bueno, se resistió...”* (Entrevista realizada a R.³⁶⁹).

³⁶⁹ R. se desempeñó como director del ISFD N° 9.

Forma de participación que se vio reflejada en la forma de acción del CD, que si bien estaba conformado por el director y los tres jefes de área, las cuestiones de mayor importancia eran resueltas con la concurrencia de todos los actores institucionales.

“Cuando tenemos que resolver o tenemos que decidir o cerrar acuerdos lo hacemos siempre institucionalmente...” (Entrevista realizada a R.).

Como situaciones que evidencian la forma de funcionamiento de este IFD y los desafíos en los que avanzaron, los entrevistados rescatan la inclusión y el trabajo con dos alumnos, uno de ellos sordo y el otro ciego. En 2002 se inscribió un alumno sordo; para acompañar su cursado se establecieron espacios de trabajo intra y extra institucionales con los docentes del mismo IFD, con la Dirección de Educación Especial y con el IFD N° 4. Se llegó al acuerdo de que el estudiante cursaría todo el primer año en el IFD N° 9 y luego pasaría al IFD N° 4; al finalizar el año le faltaba aprobar dos materias, pero no continuó ya que decidió trabajar con su familia.

En 2004, se inscribió un alumno ciego, ante lo que se realiza el mismo trabajo interno con la Dirección de Nivel, la Dirección de Especial, el IFD N° 4 y la Escuela Especial N° 7.

Desde el CPE del Neuquén planteaban que este proceso era inviable, por lo que el IFD presentó una denuncia al INADI por discriminación. El INADI falló a favor del estudiante y sugirió al CPE la creación de la figura del docente auxiliar. El cumplimiento de esta sugerencia se demoró hasta hoy (2017); no así en la provincia de Río Negro, donde sí se creó la figura de maestro auxiliar. J. egresó en 2009 y actualmente está trabajando en Río Negro como maestro recuperador y continuó reclamando la creación de la figura de docente auxiliar en Neuquén.

Dentro de esta lógica institucional, en 2011 se presentó un proyecto de trabajo con la intención de ponerle nombre al IFD. Se organizó el reglamento de la elección, que incluyó: cómo proponer el nombre, su justificación y defensa, la votación para la elección y la proclamación. Entre los nombres que surgieron figuran: Antonio Alac, María Montessori, Simón Rodríguez, Fermina Rivas y Paulo Freire. *“Este año -2011- se hizo el concurso para ponerle el nombre y se le pone el nombre Paulo Freire ya que hay*

cuestiones como vinculadas a la Educación Popular que nosotros lo teníamos, lo dábamos por sentado...” (Entrevista realizada a S. J.).

En el caso del ISFD N° 10, la forma de funcionamiento habitual de la institución entró en crisis cuando comenzaron los primeros debates sobre la Ley Federal ya que parte de la institución quería avanzar en la construcción del PEI y la posible reforma, incluida la directora. La otra parte dijo “no” a la elaboración del PEI y la reforma. En este espacio surgió la participación de los estudiantes que, hasta el momento, solo mantenían contacto con la directora. De esta forma, el IFD N° 10 decidió no avanzar en lo solicitado por la Dirección de Nivel y continuó con la vigencia del plan de estudio N° 040 hasta 2009. *“V. -la ex directora- estaba incluso a favor de la reforma, apostaba a las tecnicaturas, de abrir tecnicaturas...”* (Entrevista realizada a C. y E.).

“Se rompieron mucho los lazos, vínculos afectivos entre comillas, que había entre V. -la directora- y las chicas, -las docentes- se cayó la figura de V. y las chicas sufrimos tanto ella como nosotras, y yo creo que desencadenó que V. terminara de gestar su jubilación, se jubila en el 2000...” (Entrevista realizada a C. y E.).

Este último testimonio da cuenta de cómo la participación en los debates y acuerdos en función del camino a seguir por la institución ponen en tensión las formas paternalistas de conducción tan presentes en los IFDs.

En el IFD N° 10, en forma similar al IFD N° 7, ocurrieron dos hechos significativos: el primero relacionado con la asunción de la nueva directora, quien lo hizo por ser la jefa de mayor puntaje, se mantuvo la estructura del CD pero con una mayor apertura a la participación. María Rosa Estefani permaneció hasta 2006, en que ingresó una nueva directora que accedió también en los términos del ROI, pero con cumplimiento completo, es decir que lo hizo por 5 años³⁷⁰ y luego dejó el lugar a otra colega. El segundo está representado por el cambio de edificio ya que el instituto se mudó de la Escuela Primaria a dos viviendas institucionales, lo que generó conflictos con los anteriores ocupantes y dejó sin esta instancia a quienes venían a ocupar cargos temporarios. El espacio fue

³⁷⁰ Esta situación es la excepción en la vida de los IFDs ya que, si bien está contemplado en el ROI, los directores asumen hasta su jubilación, sin importar el límite de años.

modificado, se derribaron paredes, se abrieron puertas para poder transformar estas dos casas en un solo IFD.

“La mudanza también es histórica porque me acuerdo que los alumnos traían cajas con la documentación, fue bien casera... para mí sí fue un cambio, más allá de que esto es precario, inseguro, fue tomando otra identidad, yo lo siento así, el espacio es precario pero nuestro, propio...” (Entrevista realizada a C. y E.).



Fachada del actual lugar de funcionamiento del IFD N° 7.

La única modificación que el IFD N° 10 hizo al plan de estudio 040 fue extender la duración de la Residencia del tercer año, transformándola de cuatrimestral a anual en 2000.

La Escuela Normal Nacional Gral. San Martín, ahora ISFD N° 12, no modificó su plan de estudio por lo que continuó con la vigencia el PTFD hasta 2009.

El recorrido realizado, a pesar de que pueda resultar repetitivo en relación al capítulo anterior, muestra cómo algunas de las instituciones continuaron, a pesar del permanecer en el Plan 040, con innovaciones que permitieran nuevas miradas a la

organización escolar, fieles a los principios de participación y decisión institucional que conllevó la no modificación de sus diseños curriculares en el marco de la Ley Federal de Educación.

Los lineamientos curriculares provinciales: 2002

Pese a la resistencia a la implementación de la Ley Federal de Educación, marchas y contramarchas que se dieron en el contexto de los IFDs, en 2002, la Dirección de Nivel Superior junto con su equipo técnico presentó los “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente”.

Estos documentos son el modelo a seguir para la implementación de reformas curriculares en los IFDs. Entre sus objetivos figuraban *“promover, planificar y coordinar el proceso de transformación del Nivel Superior de la Provincia... implementar la transformación curricular en las instituciones de formación en forma paulatina...contribuir para que los IFD profundicen su rol como generadores y promotores del conocimiento en las comunidades”*.

Como base de estos lineamientos, se hizo un relevamiento de los IFDs de la provincia, los títulos que otorgaban y los niveles de formación. En los considerandos de la Resolución N° 1669/02 del CPE que los aprobó se puede leer.

“Que es preciso elaborar los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente del Nivel Inicial y Primario de la Provincia...que se hace necesario obtener la Validez Nacional de los Títulos y Certificados que extiendan los Institutos... que en la actualidad existen para la Formación Docente de la Provincia gran heterogeneidad de planes de estudio...que estos Lineamientos incluyen el Marco Legal, la Finalidades de la Formación y los criterios que orienten el Encuadre Técnico, así como los Propósitos y Conceptos Estructurantes de los campos de conocimiento de los tres Ciclos de Formación.”

A partir esto se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Nivel Inicial y Primario; a esta resolución le acompañó el Anexo I, que

especificaba y describía los aspectos a tener en cuenta al momento de construir los diseños. (Retomaré las mismas junto con la descripción de los IFDs que modificaron sus diseños.)

En paralelo a la resolución anterior, se dictó la Resolución N° 1894/03 del CPE, que promovió la creación de la Unidad Evaluadora Provincial según la fundamentación expresada en los siguientes considerandos:

“Que el CFCyE aprueba documentos que reglamentan los mecanismos por los cuales los IFD desarrollarán su proceso de Acreditación Institucional, la aprobación de las Carreras de la Formación Docente y la Validación Nacional de los títulos... que los documentos A-3, A-9, A-11, A-14³⁷¹ definen la creación y el funcionamiento de la Red Federal de Formación Docente Continua y las características de Carreras y Títulos, y establecen los parámetros y los criterios para la acreditación de los IFD³⁷²... que el acuerdo E-2 establece los criterios para la conformación y el funcionamiento de las Unidades de Evaluación de la Red Federal de Formación Docente Continua y las funciones de dichas Unidades de Evaluación... que los IFD N° 6 de Neuquén y N° 13 de Zapala han solicitado a la DGNS iniciar los procesos de

³⁷¹ A continuación transcribo el título de cada uno de los documentos base de la Ley Federal de Educación: “N° 01 Metodología para acordar aspectos prioritarios A - N° 02 Alternativas para la implementación gradual de la obligatoriedad escolar A - N° 03 Alternativas para formación, perfeccionamiento y capacitación docente A - N° 06 Orientaciones generales para acordar CBC A - N° 07 Prop. Metodológica y orientación específicas para acordar CBC A - N° 08 Criterios para la planificación de diseños curriculares. A - N° 09 Creación de la R.F.F.D.C. A - N° 010 Aportes para un acuerdo marco. (A-10) A - N° 011 Bases para organización de la formación Docente. (Sep./1996) A - N° 012 Acuerdo Marco para los Trayectos Técnicos-Profesionales A - N° 014 Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua A - N° 015 Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas A - N° 016 Estructura Curricular Básica para el Tercer Ciclo de la E.G.B. A - N° 017 Acuerdo Marco para una Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal A - N° 019 Acuerdo Marco para la Educación Especial A - N° 020 Acuerdo Marco para la Educación Artística A - N° 021 Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos A - N° 022 Acuerdo Marco de Evaluación, Acreditación y Promoción A - N° 023 Acuerdo Marco para la Educación Superior No Universitaria - Áreas Humanística, Social y Técnico-Profesional “.

³⁷² En referencia a la implementación de la Ley Federal de educación en los IFDs Porta y Aguirre (2016) plantean: *“En el caso de la formación docente, la política estuvo marcada por los acuerdos formulados por el Consejo Federal de Cultura y Educación y fueron conocidos con A3, A9, A11 y A14. Estos delinearon distintos tipos y características de las instituciones formadoras, los criterios para su acreditación, los títulos y sus cargas horarias, los contenidos básicos comunes para la formación docente inicial, las orientaciones para la elaboración de los diseños curriculares por parte de las provincias, la conformación de la Red Federal de Formación docente Continua”* (Porta-Aguirre, 2016: 8).

“Acreditación Institucional y de Aprobación de sus Carreras Docentes... que es necesaria la conformación de la Unidad de Evaluación Provincial para evaluar a los IFD N° 6 y 13 y para evaluar sus Carreras con vistas a su Acreditación, Aprobación y posterior obtención de la Validez Nacional de los Títulos... que la Unidad debe conformarse con miembros del Registro Nacional de Evaluadores...”

Por esta razón se aprobó la conformación de la Unidad Evaluadora Provincial, que estaba constituida por: Lidia Muñoz, Amelia García y Ana Goicoechea; su primera función fue la evaluación de los IFD N° 6 y 13 (como instituciones) y evaluar las carreras docentes con vistas a la acreditación, aprobación y posterior obtención de la validez nacional de los títulos.

Los IFDs que realizaron, en forma individual, cambios en sus planes de estudio lo hicieron siguiendo la estructura de los Lineamientos Curriculares provinciales y con la presencia o no de un asesor externo. Tras la elaboración, presentaron dichos documentos a la Unidad Evaluadora Provincial, la que emitió un dictamen que, según el alcance de lo elaborado podía ser: recomendar acreditación plena; acreditación con reservas o no acreditación, el que debía ser elevado a la DGNS y de allí a Nación para la acreditación / validación de la institución, las carreras y los títulos.

Entre los años 2002 y 2006, fueron seis los IFDs que se sumaron a este proceso; los que no lo hicieron continuaron con los antiguos planes de estudio, que no perdieron vigencia a nivel nacional. Esta es una etapa muy particular ya que los IFDs que decidieron ingresar a este sistema de reforma lo hicieron con los mismos lineamientos que en su momento presentaba la Ley Federal de Educación y que fueron recuperados para diseñar los Lineamientos Curriculares de la Provincia del Neuquén en 2002. Esta fue una clara demostración de la modificación de los diseños curriculares en el marco de dicha Ley³⁷³ en el lugar acotado de seis IFDs, pero en el espacio ampliado de las instituciones formadoras de los futuros docentes.

³⁷³ Considero que en el diseño de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de la Provincia del Neuquén se recuperaron una serie de documentos de base sin incluir la división en de los ciclos EGB 1, 2, 3 y Polimodal planteados en la Ley Federal de Educación ya que ello

En relación a este proceso Birgin (2015) plantea *“junto con la reforma educativa que atravesó la década neoliberal, llega el proceso de acreditación de las instituciones terciarias del sistema formador superior no universitario que pone en condición aquello que, desde nuestra perspectiva, era responsabilidad del Estado mismo...ante la amenaza del cierre de los institutos que no alcanzaban a acreditar se desplegaron múltiples estrategias de sobrevivencia institucional ligadas a cubrir el perfil”* (Birgin, 2015: 113).

De esta manera se confirma cuál era el mecanismo de presión ejercida -por parte de las autoridades jurisdiccionales- sobre los IFDs para ingresar al proceso de reforma y, por otra parte, da cuenta de lo que ocurrió al elaborar los nuevos diseños curriculares ya que algunas de los apartados que debían contemplar los mismos fueron cubiertos solo como parte de las exigencias sin llegar a concretarlos en la realidad, tal el caso de los Departamentos de Investigación y Extensión.

Ambos tuvieron grandes dificultades para desarrollarse ya que solo en algunos de los IFDs que accedieron a la reforma se creó, en forma tardía, la coordinación de Extensión, en menos casos aún, la coordinación de Investigación y tampoco se asignaron horas docentes disponibles para realizar acciones de Extensión o Investigación (salvo las horas a “contra” cuatrimestre de las materias cuatrimestrales).

De esta forma la investigación se transformó en el aspecto de mayor dificultad para ser desarrollado en los IFDs (Birgin, 2015).

Los IFDs que modificaron sus planes de estudio

El desarrollo anterior me permitió dar un marco general sobre los contenidos de los Lineamientos Curriculares Provinciales para, a partir de ahora, comenzar a describir las condiciones en las que cada uno de los IFDs que adhirió a la reforma la llevó a cabo; el orden de presentación de estos es según cambio y aprobación de los nuevos diseños curriculares.

Como primera instancia del proceso de reforma, el ISFD N° 6 inició el trabajo en pro de un diagnóstico institucional que recuperara parte de su historia y así avanzar hacia

hubiese significado avanzar sobre la organización de otros niveles del Sistema Educativo provincial que no habían adherido a esta Ley.

una propuesta de “Planificación Estratégica Institucional”³⁷⁴ que enmarcara la transformación del Diseño Curricular vigente.

Entre las intenciones orientadoras figuraban, entre otras:

“...promover la transformación del perfil de ‘Instituto de Formación Docente’ por el de ‘Instituto de Formación Docente Continua’; optimizar la gestión institucional y como Instituto-Polo de Desarrollo’ colaborar en la gestión directiva y de la calidad de la enseñanza de las Escuelas Primarias asociadas”.

Algunas de estas definiciones llevaron al ISFD N° 6 a sumarse a proyectos nacionales que le permitieran redireccionar su accionar o, tal como lo venía haciendo, sumar a la Red de Formación Continua otro eslabón; es por ello que

“Desde fines del año 2000 se ha constituido en Instituto Formador-Polo de Desarrollo a partir de comprometerse con un Proyecto ofrecido por el Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Cultura y educación de la Nación cuya Coordinadora es la Dra. Edith Litwin... para desarrollar este proyecto el Instituto seleccionó como referencista a la Dra. Silvina Gvirtz, también pedagoga de renombre.”³⁷⁵

La inclusión en este proyecto nacional le permitió al ISFD N° 6 acceder al financiamiento para un experto que asesoró en la elaboración del Diseño Curricular y a material de base (bibliográfico) a ser compartido con el resto de las escuelas asociadas de las que debería transformarse en espacio de formación. También se incluyó en esta proyección la posibilidad de dictar pos- títulos.

Es apropiado referenciar la “necesidad” del experto para realizar la reforma del diseño curricular en tanto “portador” de un saber aparentemente no reconocido en los pares docentes, siendo que en la fundamentación del diseño se insiste en trabajar sobre la recuperación de los saberes propios del oficio del docente en ejercicio y la relación con sus prácticas como profesional.

³⁷⁴ Este es el título de la propuesta presentada, en la que figuraban como responsables la directora y los tres jefes de área del ISFD N° 6. Fue elaborada entre los años 2001 y 2003.

³⁷⁵ Reseña Diagnóstico Institucional. Ídem mencionado en la cita precedente.

Las metas propuestas en esta planificación fueron: reorganización institucional, reformulación curricular, reformulación de la normativa y autoevaluación Institucional.

“A fines del 2000 hicieron una selección en Buenos Aires referida a qué Instituto podría ser –el más adecuado para trabajar con la idea- del desarrollo y la verdad que presentamos un montón de material...era un proyecto muy exigente pero tuvimos compensaciones... las primeras computadoras... y asesorías importantes recibíamos” (Entrevista realizada a C.).

La inclusión del ISFD N° 6 en el Proyecto Polo de Desarrollo³⁷⁶ lo posiciona, nuevamente, como el primer IFD de la provincia en adherir e implementar políticas nacionales que obedecieron a políticas focalizadas o, como en el caso de la Red Federal de Formación Continua, a políticas resistidas por los otros IFDs y el sindicato docente.

No fue posible encontrar documentación que diera cuenta de los objetivos logrados en las actividades propias de extensión que se debían realizar como parte de la pertenecía a este polo de desarrollo ni de la utilización del material impreso o de computación para el establecimiento de redes de trabajo con escuelas asociadas.

Dentro del proyecto presentado estaba la propuesta de reforma curricular, que fue llevada a cabo a partir del trabajo de los docentes del IFD, y que llegó a la aprobación, mediante Resolución N° 1759/02 (denominación Plan N° 243) y su modificatoria 269/03 (denominación Plan N° 318) del CPE, del nuevo Diseño Curricular; diseño que en su construcción contemplaba la correspondiente fundamentación, la normativa por la que se regiría, el nuevo plan de estudio, la transición del Plan N° 040 y la redistribución del personal.

En la fundamentación de dicho diseño se hace referencia a la propuesta de reforma la que consiste *“En que cada unidad del sistema educativo elabore su propio proyecto... en función de las prioridades y problemas de la propia institución respetando*

³⁷⁶ *“Con el cambio de autoridades nacionales en el año 1999- Gobierno de De La Rúa- surge el Proyecto Polo de Desarrollo en el marco del Programa Nacional de Formación Docente coordinado por la Doctora Edith Litwin y su grupo de trabajo. Dicho proyecto proponía “líneas de teóricas, de investigación o de innovación pedagógica en algún área de referencia o en un campo de conocimiento” (M.C.yE, 2000). Estas líneas favorecían la producción de conocimiento y la realización de acciones de transferencia, extensión e intercambio....dicha experiencia abarcó ochenta y cuatro instituciones- sede en todo el país, durante la primer etapa y se incluyeron ocho más en la segunda”* (Porta- Aguirre, 2016: 2-3).

los lineamientos general que se planteen desde el Estado Nacional y desde los provinciales” (Diseño Curricular Profesorado para la Enseñanza Básica ISFD N° 6, 2002: 4), en clara alusión a la propuesta de la elaboración de diseños individuales que llevan a generar una mayor heterogeneidad en los planes en vigencia en la provincia.

Dentro del marco teórico se plantean como ejes *“la profesionalización docente y la práctica docente”* bosquejando la necesidad de *“recuperar como elemento legítimo y necesario de la profesión docente aquellas competencias humanas que desde una mirada tecnicista de la enseñanza quedan excluidas o bien subordinadas solo al conocimiento científico”....”indagando en las habilidades y estrategias que reflejan las asunciones personales respecto de la profesión docente, al conocimiento que se enseña y a las pretensiones educativas*” y, en relación a la práctica profesional, propone un docente cuyo *“conocimiento contemple y desarrolle una cultura profesional potenciando el ser un sujeto de cambio, individual y colectivamente, y que si bien es importante saber que hay qué hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué”* (Diseño Curricular Profesorado para la Enseñanza Básica ISFD N° 6, 2002: 8- 9- 11).

De estas fundamentaciones se desprende la necesidad de “crear” un docente crítico, competente, sujeto de cambio y con un claro saber hacer y por qué hacerlo, entonces ¿en dónde ubica esta fundamentación al docente?, considero que en el espacio que plantea Vezub (2005) *“la interpelación que los documentos -el documento- realizan a los docentes para que estos asuman crítica y reflexivamente el rol docente y se constituyan en profesionales conscientes de la necesidad de cambio, presupone la existencia de una identidad docente acrítica, no reflexiva y escasamente profesional”* (Vezub, 2005: 231); en idéntico sentido podemos pensar la idea de profesionalización ya que *“trata de ubicarse en el imaginario del colectivo docente como ese horizonte de plenitud que cerraría la falta y completaría la identidad dislocada e incompleta del docente... -lo que- supone proporcionarle al docente un status de mayor jerarquía y prestigio social, reconocer su autonomía y creatividad en el trabajo, realzar su tarea; al mismo tiempo que busca incrementar su responsabilidad sobre los resultados educativos que se logren”* (Vezub, 2005: 233). Cuestión que nos remonta a la idea de docente como portador del mandato como gendarme laico luchando contra la barbarie pero, en este caso, como mayor responsable, desde su rol profesional, del éxito o fracaso de la reforma emprendida.

Define las funciones del IFD como de Formación Inicial, de Extensión y de Investigación y, tal como lo mencionaba con anterioridad, no se generaron los espacios de trabajo ni nuevas horas para cubrir las funciones de Extensión e Investigación. Solo se creó, años después, la coordinación de Extensión con lo que se generó un vacío en estas dos funciones del IFD.

En relación a los espacios curriculares del nuevo plan los mismos conservaron denominaciones y cargas similares con una ampliación de la carga horaria en los espacios destinados a Práctica Educativa I y II que se transformaron en anuales y la separación de las materias disciplinares en un primer espacio dedicado a la Enseñanza y un segundo espacio a la Didáctica y, por último, se reservó el espacio de la Residencia Pedagógica para el último año y en forma residual. De esta forma es posible apreciar que el plan no tuvo grandes modificaciones con respecto a la estructura disciplinar del plan 040 conservando un isomorfismo (Davini, 1995) entre lo que el estudiante aprende y lo que debe enseñar en su espacio de las prácticas. En esta propuesta el primer año es pensado como un tronco común para la incorporación de carreras a futuro.

En cuanto a las áreas de formación se destinó la mayor carga de la Formación General en el primer año, la Formación Especializada (Específica) en el segundo y tercero y la presencia de la Formación Orientada (Prácticas) en primer y segundo año con un marcado predominio en el tercero (Residencia Pedagógica); una estructura de tipo mosaico en lo organizativo y con un régimen de correlatividades rígido de espacio por espacio y año por año.

El nuevo plan de estudio aprobado llevó el N° 318 para la formación de Profesores de Nivel Primario, al que en 2006, como parte de lo sugerido por la Comisión Evaluadora para la Acreditación Plena, se le incorporaron dos materias –Tecnología y Mundo Contemporáneo-(ver anexo planes de estudio) y pasó a ser el Plan N° 058, aprobado por Resolución del CPE N° 1050/06. Los estudiantes egresaban con el título de Profesor para la Enseñanza Primaria.

“Fue en el gobierno de Menem –Aquí hay un error de tiempo ya que la propuesta de Polo de Desarrollo fue durante el gobierno de De La Rúa- , en la

época de la reforma de los IFDs, el Polo de Desarrollo y el 6 fue uno de los IFDs foros, de hecho viste la biblioteca, todo como para trabajar con los demás y, ahí se aprovechó, que se trabajó con Silvina Gvirtz el cambio de plan... se trabajó mucho en esa época, muchas reuniones para ir proponiendo cambios” (Entrevista realizada a L.).³⁷⁷

La redistribución del personal fue denominada, entre los docentes del IFD, como “*los trajecitos*”, ya que la directora en funciones realizó el traspaso del personal del plan anterior al nuevo reasignando, en forma personalizada, uno a uno, las cargas horarias, pero sin crear nuevas cargas para la implementación y los acciones de Extensión e Investigación. Estos “*trajecitos*” no solo definieron las cargas horarias de los docentes sino que también el espacio curricular que debían ocupar el que tenía relación directa con el desarrollado en el plan anterior lo que conllevó un doble desplazamiento, de horas y de contenidos. Considero que este “traspaso” de las cargas horarias y los espacios curriculares de un plan al otro, al margen de asegurar la continuidad en el trabajo de los docentes, atentó sobre los intentos de modificación que presuponía este plan generando una mimetización entre un plan y otro.

“L. hizo un plan de adaptación espectacular pero matemático... pero eso lo hizo acumulando horas y cargos y casi se le criticó a L. que hiciera la transformación sin creación de horas... después peleábamos por una horas, por ejemplo, para extensión,...¿cómo lo inventabas?” (Entrevista realizada a C.).

Con la aprobación de este nuevo plan de estudio³⁷⁸, en 2002, el IFD N° 6 se transformó en el primer IFD de la Provincia en ingresar al Plan Nacional de IFDs Polo de Desarrollo, en acceder a la asesoría externa para la modificación de los planes de estudio y, junto con el IFD N° 13 de Zapala, en iniciar el proceso de acreditación de sus nuevos

³⁷⁷ Es importante señalar que en este testimonio se solapan dos presidencias y administraciones distintas, la de Carlos Menem, 1989-1999 y la Fernando de la Rúa 1999-2001. Estas implicaron distintas Leyes y normativas para el Sistema Educativo en general y el subsistema de formación del magisterio en particular.

³⁷⁸ Los detalles de la modificación del plan de estudio están desarrollados en el espacio destinado al cambio curricular del ISFD N° 13 ya que los mismos son muy similares y para no repetir información.

planes según el marco sugerido por los documentos de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior.

Es llamativo ver cómo esta institución realizó un cambio curricular, con ampliación de espacios curriculares y de las funciones del IFD, sin que se crearan horas para tal fin. ¿Será un “cambio” sin “cambio”? La adopción de los “*trajecitos*” “ajustados” a cada perfil docente fue la respuesta ante este tipo de modificaciones. De esta forma el diminutivo “*trajecitos*” hizo referencia a que el cambio curricular, la asignación de los espacios curriculares, las horas de cobertura, entre otras -tal como lo expresa la entrevistada C.-, fueron realizados a “medida” para los docentes que ya estaban en funciones con el plan anterior sin el agregado de nuevas horas. Esta situación, al ser la primera institución que realiza la modificación de los planes en este contexto, sentó el precedente para la reforma en los otros IFDs.

En 2003, la Dirección de Nivel Superior le solicitó al ISFD N° 6 la incorporación de estudiantes que no podían ser absorbidos por otras instituciones y la creación del Diseño Curricular para la carrera del Profesorado en el Nivel Inicial, con la intención de incorporarla, de forma experimental y a término, a partir del 2004.

“Que la nueva carrera que propone esta Institución forma parte del Proyecto de reestructuración ya iniciado a partir de la creación de la carrera Profesorado para la Educación Primaria o Básica, implementada a partir del período 2003...que la nueva propuesta de carrera comparte el Ciclo de Formación General, equivalente al 1er Año Común o Ciclo Básico con el Profesorado para la Educación Primaria... que existen antecedentes de reestructuración para el Profesorado para el Nivel Inicial en el IFD N° 13 de Zapala.... Por lo que el CPE Resuelve: aprobar el Plan de Estudio correspondiente al Profesorado para el Nivel Inicial que se identifica con el Nomenclador Curricular N° 331... a implementar, con carácter experimental, a partir del período lectivo 2004...” Resolución N° 280/004.

El trabajo interno del IFD N° 6 culminó con la presentación del Diseño Curricular para la carrera de Profesorado en el Nivel Inicial, que guardaba una estructura general muy similar a la del Profesorado en Primaria, con el desarrollo de la especificidad del

nivel. Los planes en vigencia compartían el primer año de cursado, tras lo cual las estudiantes optaban por una de las carreras; egresaban con el título de Profesoras para la Educación Inicial.

Este diseño fue aprobado y puesto en vigencia desde ese mismo año con el dictamen de “Acreditación con Reservas” de la Unida Ejecutora Provincial.

El plan fue revisado y logró la “Acreditación Plena” mediante Resolución del CPE N° 1050/05 y 1693/05 y, a partir de la evaluación institucional positiva del profesorado y los reclamos de docentes y estudiantes ante las autoridades del CPE, se logró *“Aprobar la continuidad definitiva de la carrera Profesorado de Educación Inicial, Plan de Estudio N° 331³⁷⁹ del Nomenclador Curricular Provincial en el ISFD N° 6 de Neuquén Capital.”* (Resolución N° 1050/06).

Resoluciones y dictámenes que dan cuenta del recorrido que tuvo la carrera del Profesorado en el Nivel Inicial en el IFD N° 6, que abarcó desde la conformación de su Diseño Curricular y la aprobación de la apertura a término hasta la aprobación de la continuidad definitiva de dicha carrera y la acreditación plena de su plan.

Una de las situaciones que es mencionada como un obstáculo en el diseño del Nivel Inicial es que la presencia del primer año como tronco común significó orientar el mismo hacia un cursado más relacionado con la educación primaria en desmedro del Nivel Inicial.

En 2005, egresó la primera cohorte de estudiantes de la carrera PEI.³⁸⁰

Como parte de la continuidad del trabajo institucional, en 2005, el CPE emitió la Resolución N° 1820/05 mediante la cual resolvió aprobar el dictamen emitido por la UEP, que recomendaba la aprobación plena del IFD N° 6 y su Proyecto Educativo Institucional.

En 2006, el ISFD N° 6 presentó, ante el CPE, la solicitud de aprobación del plan de estudio para un postítulo- recordemos que este tipo de propuestas fueron muy

³⁷⁹ La Resolución N° 1693/05 expresa: *“Aprobar el dictamen emitido por la Unidad Evaluadora Provincial que recomienda la ‘Acreditación Plena’ de la carrera de ‘Profesorado de Educación Inicial’ del IFD N° 6 de Neuquén...”* Conformen la comisión Evaluadora: Beatriz Malbos, Saida Paredes y Mabel Díaz.

³⁸⁰ Las egresadas fueron: Ana Aranda, Claudia Cañaz, Victoria Careta, Florinda Domínguez, Marcia Luna, Adriana Mendiberri, Gladys Rosales, Patricia Sangiuliano y Margarita Zocchi.

resistidas por el resto de los IFDs y por el gremio docente, ya que se ven como ligadas a los procesos de transformación de la Ley Federal de Educación.

La solicitud para la realización del postítulo fue aprobada mediante la Resolución N° 1266/06 del CPE.

De esta forma, se aprobó el plan de estudio del “Postítulo en Actualización Académica y Especialización Superior en Gestión y Organización de Instituciones Educativas” con el N° 070. Dicha resolución preveía dos certificaciones: “Actualización Académica en Gestión y Organización de las Instituciones Educativas” (280 hs reloj) y “Especialización Superior en Gestión y Organización de las Instituciones Educativas” (440 horas reloj)³⁸¹.

Para la selección de los docentes, se solicitó la presentación del currículum y una propuesta para el abordaje del espacio curricular a concursar; esta documentación fue analizada por una comisión integrada por directivos del ISFD relacionados con el postítulo y un evaluador externo. La comisión dictaminó quién ocupó ese espacio.

El recorrido realizado pone de manifiesto cómo el ISFD N° 6 se transformó en la primera institución en llevar a cabo las modificaciones a sus Diseños Curriculares, la implementación del postítulo y la acreditación plena institucional en consonancia con lo dispuesto por las políticas educativas públicas y en consonancia con la Ley Federal de Educación, sin tener en cuenta el contexto en el que eran implementadas.

Es paradigmático observar que mientras en el ISFD N° 6 se presentaba y era aprobado por la jurisdicción, el dictado de un postítulo enmarcado en los documentos de base de la Ley Federal de Educación, en esta y otras jurisdicciones estaban en pleno desarrollo los debates que llevaron a la elaboración, aprobación y promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206; esta una clara muestra del desfase de esta institución y la jurisdicción en relación a lo que acontecía en el resto del país.

Desde 1991 se había iniciado, en la Escuela Normal Regional de Zapala, un proceso de discusión sobre los planes de estudio vigentes y la necesidad de modificarlos

³⁸¹ Este postítulo tuvo un cursado a término ya que egresó una sola promoción sin que se repitiera una experiencia de este tipo en la institución. Tampoco existen registros o trabajos ulteriores que den cuenta de la influencia que en los cursantes y sus instituciones de referencia tuvo este postítulo.

con la actualización de su contenido y la forma de estructuración. Tras la fallida incorporación al PTFD y el proceso de transferencia, el ahora ISFD N° 13 avanzó en un trabajo institucional que le permitió, en 2003, presentar al CPE de la Provincia del Neuquén los nuevos planes para su aprobación.

*“Una de las propuestas de reforma consistió precisamente en que cada unidad del Sistema Educativo elabore un proyecto propio. Se pretendió, además, lograr la participación de todos los actores en su diseño. Esto, a su vez, en función de las prioridades y problemas de la propia institución respetando los lineamientos generales que se planteen desde el Estado Nacional y desde los Estados Provinciales.”*³⁸²

En este nuevo diseño³⁸³ se incorporó, desde el inicio, la propuesta de un “tronco común”, para ambas carreras y se correspondía con el primer año. Este plan fue aprobado mediante Resolución N° 2176/03 con la denominación de Plan de Estudio N° 313- Ciclo Básico o Tronco Común. Las dos opciones de cursado que brindaba el nuevo plan, a partir del segundo año, eran: Plan de Estudio N° 314 Profesorado para la Enseñanza Primaria o Básica y Plan de Estudio N° 315 Profesorado de Educación Inicial, aprobados por la misma resolución.

En el diseño curricular elaborado por el personal del IFD N° 13, se presentó una descripción y fundamentación de:

- Funciones de los IFDs incorporando las áreas de Formación Inicial (docencia), Investigación y Extensión;
- Forma de Gobierno: con un Consejo Directivo integrado por director, coordinadores de la Formación Inicial, Investigación y Extensión y los jefes de área: Formación Específica, Formación Orientada (uno por cada carrera), Formación General o Tronco Común;
- Estructura Curricular, en la que se enumeraron los espacios curriculares a cursar, su modalidad y la carga horaria:

³⁸² Párrafo perteneciente al marco teórico del Lineamiento Curricular IFD 13- 2003.

³⁸³ No profundizaremos la descripción de las características de este plan ya que el mismo guarda características muy similares al presentado por el ISFD N° 6.

- Presupuesto de horas para la implementación y reubicación de los docentes existentes en planta;
- Propuesta de un plan de transición que permita acompañar el cierre de los planes anteriores vigentes desde 1973.

La implementación de estos nuevos planes³⁸⁴ significó avanzar en distintas instancias -en algunas, tal lo descripto anteriormente, solo en su enunciación-, tales como la duración de los planes de tres años, la autonomía y jerarquización del Nivel Superior, la profundización en las funciones del IFD y en su forma de gobierno.

El ISFD N° 3 tuvo distintos procesos internos antes de llegar a la presentación de sus nuevos diseños, que significaron la generación de espacios de trabajo sin la correspondiente aprobación de la propuesta final, tal lo planteado por una de las entrevistadas.

“Nosotros fuimos un Instituto que por mayoría decretó la reforma...te puedo traer un mamotreto así, que es el Plan que nosotros armamos, que la gente laburó gratis un año, nunca se implementó, en marzo la gente vuelve al 040 emputecida...” (Entrevista realizada a L.).

³⁸⁴ Estos planes debían responder a Lineamientos Curriculares de la Provincia del Neuquén aprobados en 2003, en los que se da el marco general de cuál debía ser la estructura general de dichos Diseños Curriculares, que partían de un PEI para arribar a la propuesta final de los diseños. También debían ser evaluados por una comisión externa designada para tal fin, en función de lograr su acreditación. El dictamen de dicha comisión es vinculante. El Documento A2 de la Ley Federal de Educación, aprobado por Resolución N° 83/98 del CFCyE, aprueba el documento que establece los criterios para la conformación y funcionamiento de las Unidades de Evaluación de la Red Federal de Formación Continua. Los requisitos específicos con los que se evalúan los diseños son: la existencia de Diseños Curriculares completos; inclusión de los Contenidos Básicos Comunes (aprobados por Resolución CFCyE N° 2537/98); la explicitación de las tres funciones fundamentales articuladas entre sí: formación docente, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente y promoción e investigación y desarrollo (Resoluciones CFCyE N° 36/94 y 63/97); los tres campos de contenidos de Formación General Pedagógica, de Formación Especializada y de Formación Orientada (Resoluciones CFCyE N° 32/93 y 63/97). La carga horaria mínima para las carreras de formación docente para la Educación Inicial y para el primero y segundo ciclo de Educación General Básica será de 1800 hs reloj; la distribución de las horas reloj de actividad académica de formación docente destinará un mínimo de: para Educación Inicial, EGB 1 y EGB 2 y 50% a la Formación Orientada; la Práctica de Enseñanza debe estar presente desde el primer año de la carrera; la denominación de los títulos que cada carrera otorgue se ajustará a la Resolución CFCyE N° 63/97; los diseños curriculares institucionales deberán estar en concordancia con los lineamientos curriculares provinciales; deberán incluirse contenidos de los tres campos de la Formación Docente desde el inicio de la carrera; los nombres de los espacios curriculares no adscribirán a un único enfoque o perspectiva teórica y garantizarán la comunicabilidad; el número total de espacio curriculares no superará los 40 para toda la carrera y no se establecerán más de seis espacios simultáneos.

“El cambio del ‘98³⁸⁵ nosotros lo veíamos de un modo muy distinto porque la coordinadora era C. y era de nuestro palo, ella ya estaba jubilada... creo que ella lo manejó de un modo muy distinto, ella quiso hacer un trabajo que fuera participativo...” (Entrevista realizada a R.).

El trabajo al que alude la entrevistada consistió en un relevamiento y diagnóstico de la institución y el entorno, que llegó a la construcción de un PEI y, en forma posterior, al armado de un Diseño Curricular completo para la modificación el plan de estudio vigente (1998).

Este PEI y el diseño se elaboraron en el marco de los documentos de la Ley Federal y fueron aprobados por la Red Federal de Formación Docente Continua cabecera Neuquén, pero la provincia nunca convocó ni conformó la Unidad Evaluadora Externa, tal lo solicitado por los requisitos de acreditación para los nuevos planes, por lo que estos nunca entraron en vigencia.

Quien coordinaba el espacio de trabajo sobre los Diseños Curriculares era la ex jefa de área que tuvo una participación muy importante en el trabajo para el Plan N° 040. ¿Será una herencia de aquella “familia napolitana” de la que hablaban los entrevistados del IFD N° 3?.

Tras la experiencia fallida del año 1998, en el año 2006, el IFD N° 3 presentó el nuevo Diseño Curricular ante el CPE, y solicitó su acreditación. En esta instancia, se reunió la comisión Evaluadora Externa compuesta por tres miembros y emitieron el dictamen de acreditación plena para el nuevo plan de estudio según Resolución N° 329/07 del CPE. Su titulación era la de “Profesorado para la Enseñanza Primaria o Básica” (ver Anexo Planes de Estudio). Este plan se implementó, junto con el de transición del plan anterior, en 2007.

En el mismo año, se aprobó el Plan de Estudio N° 088, mediante la Resolución N° 1263/07 del CPE, que se transformó en la segunda oferta del ISFD N° 3, pero destinada a

³⁸⁵ El entrevistado habla de los intentos de reforma a partir de 1996, quiénes estaban en la Dirección de Nivel Superior, los asesores para el trabajo y los alcances, enumerando: En el 96 empieza Marcela Foreiter que trabajó con Lidia Fernández y el diagnóstico de los IFDs; después Alejandra Miotti que contrató a Ana Correa y, por último, Mercedes Saracho siendo la coordinadora Celia Maglione quien se había desempeñado como coordinadora de área en el ISFD N° 3, de allí la referencia a “era de nuestro palo” que hace el entrevistado.

la formación de Profesores del Nivel Medio y Superior, con la titulación de: “Profesorado en Lengua y Literatura para la enseñanza en el Nivel Medio y Superior”. La denominación y los alcances de esta nueva carrera son modificados por Resolución N° 1263/09, y pasa a formar Profesores para el Nivel Medio, bajo la denominación de “Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura”.

La apertura de este espacio de formación generó el ingreso de una nueva población de estudiantes que tenía distintas edades y recorridos formativos, y que procedían de lugares más distantes.

“De los estudiantes del Profesorado de Primaria te diría que el 90% son procedentes de San Martín...en el Profesorado de Lengua, se crea en el 2007 y tenemos una matrícula de 108 estudiantes... mayoritariamente Maestras/os que querían revalidar su situación existente ya que daban clases en Media...ahora cambiamos la forma de cursada, tenemos una modalidad de asistencia diferente, concentran su carga el viernes y sábado y así se incluyen muchísimos Maestros de otros lugares de la Provincia...” (Entrevista realizada a A.).

En el ISFD N° 2 se plasmó, en la década anterior -1999-, en el trabajo sobre la propuesta para el nuevo diseño, que al ser debatida a nivel institucional, fue rechazada; esto es, se decidió no participar en estos cambios curriculares.

“...dijimos que la asamblea lo decida...no a la reforma porque nosotros considerábamos que era igual, era la misma estructura del 040 de hecho habíamos cambiado para no seguir así y esperar una estructura más propicia” (Entrevista realizada a H.).

Si bien no se avanzó en esta reforma, se consiguió la creación de horas institucionales y la generación del cargo para el Coordinador de Extensión e Investigación. También se trabajó sobre la escritura del PEI³⁸⁶ (Proyecto Educativo

³⁸⁶En la institución se desarrollan diversos proyectos, algunos de los cuales surgen de la concreción del PEI. Podemos mencionar como proyectos los siguientes: Proyecto de Maestro Recuperador, Residencia Barrial, Animación Socio Barrial, Plan de Ortografía, Proyecto de

Institucional) entre los años 2000-2001, en el que la institución sufrió presiones cruzadas: por un lado, la dirección de Nivel Superior que seguía los lineamientos nacionales y, por el otro, el gremio docente que se oponía a esta reforma. El Departamento de Aplicación hizo su PEI por separado, cuestión que profundizó la brecha institucional.

“El PEI fue la primer gran lógica de la transformación... que fue la lógica de instalar un PEI, este proyecto tuvo resistencia del Gremio ya que te decían que no correspondía hacerlo y desde Neuquén (Dirección de Nivel) te decían que los títulos tendrían solo validez provincial... en el 2001 el Dto. de Aplicación hizo su PEI por separado...” (Entrevista realizada a C.).

En lo institucional, se siguió trabajando en los documentos de base para la reforma del plan de estudio vigente; en este marco, se realizaron capacitaciones en Neuquén Capital y trabajo intrainstitucional, lo que culminó con la presentación del nuevo Diseño Curricular (ver anexo planes de estudio), que tenía una estructura y definiciones administrativo-pedagógicas muy similares al presentado por el IFD N° 13 de Zapala; la diferencia radica en la presencia y denominación de algunos espacios curriculares.

A este nuevo plan de estudio lo acompañó el correspondiente Plan de Transición N° 1025/03 y el organigrama de redistribución de los docentes que se desempeñaban en la institución. El plan fue aprobado por Resolución N° 224/83 del CPE y se implementó en su totalidad a partir de 2006.³⁸⁷

Capacitación a Docentes de la Comunidad, Alfabetización con Ciencia, Maestros Guías, ¿cómo miramos nuestras prácticas?, entre otros.

³⁸⁷El espacio del IFD continuará siendo la oferta de mayor demanda en la comunidad porque tiene un número sostenido de ingresantes con un importante desgranamiento a lo largo de los años, lo que redundó en un número bajo de egresados.

“Tenemos dos primeros y unas 100 personas que se inscriben todos los años, después empieza a producirse el desgranamiento, analizando las causas pusimos el cambio de turno... el 85% de nuestros alumnos ingresantes no quieren ser docentes y vienen acá porque no les queda más remedio...y en este contexto de la situación económica de nuestros alumnos, para los que se reciben es un ascenso social...” (Entrevista realizada a C.).

Las otras ofertas educativas de la comunidad están representadas por tecnicaturas, que se desarrollaron por convenio entre el CPE-Dirección de Nivel Superior-Universidad del Comahue. La que mayor demanda tuvo fue la Tecnicatura en Turismo. Otras ofertas son las carreras universitarias con continuidad o a término que dicta la UNCo: Profesorado de Historia, Profesorado de Geografía (la mayoría de los egresados son maestros o docentes de media que obtuvieron su título) y Ciencias Económicas, a ciclo cerrado y Licenciatura en Enfermería con continuidad.

Tal como los otros IFDs de la provincia, el ISFD N° 8 realizó, en 1999, un diagnóstico contextual y elaboró el PEI, avanzando hacia la conformación del Diseño Curricular, en el que se incluían todos los aspectos señalados por los lineamientos nacionales para su conformación.

En este caso, se observaba la particularidad de la orientación del profesorado hacia la ruralidad, lo que estaba en concordancia con su espacio de inserción. Dentro de esta experiencia, el IFD gana un proyecto de Nación que le permitió trabajar con los residentes en los parajes aledaños y esto los habilitó a la emisión, por única vez, del título de Profesores de Enseñanza Primaria con Especialización en Ruralidad.

El proceso de cambio curricular se vio interrumpido y fue retomado, con una nueva gestión en el Nivel Superior, en 2006, enmarcado en el trabajo de un nuevo Diseño Curricular y un nuevo plan de estudio sujeto a las pautas de los lineamientos provinciales y nacionales de acreditación.

“El tema era el problema de la acreditación, que Nación mandaba pautas en la cuales había que entrar, sobre todo era el porcentaje de la distribución de campos...eso era, al menos donde estaba centrado...Nosotros tomamos propio el de Chos Malal que había entrado y después San Martín sacó de nosotros y así fuimos pasando” (Entrevista realizada a R.³⁸⁸, 2011).

En esta instancia, el IFD contó con el asesoramiento del equipo técnico de la Dirección de Nivel e intercambiaban avances con los colegas de otros IFDs. Este proceso culminó con la aprobación, en 2007³⁸⁹, del nuevo Plan de Estudio N° 087. (Ver Anexo planes de estudio) Éste fue puesto en funcionamiento año a año, lo que significó el cursado simultáneo de este plan y el anterior. En 2009, el IFD ingresó al nuevo cambio curricular, por lo que convivían tres planes, el segundo de ellos (Plan N° 087) estaba recién en su tercer año de implementación, lo que marcó su inicio y su final.

“...después otro tema la interculturalidad, estando rodeados de 60 distintos parajes de comunidades que hay acá cerca, 18 escuelas de campo que son

³⁸⁸ R. se desempeñó como directora del ISFD N° 8

³⁸⁹ Es significativa la fecha en que fue aprobado este plan de estudio. En 2007 la ley en que la elaboración del diseño se basó estaba derogada, aún así la jurisdicción lo aprobó.

todas con alumnos Mapuches, acá vos vas a ver los listados con muchos alumnos mapuches y nunca se consideró que teníamos una alta población Mapuche...” (Entrevista realizada a R.).

Junín de los Andes está rodeado de puestos de explotación agropecuaria y comunidades mapuches, de ellas son oriundos un porcentaje importante de los estudiantes que ingresan al IFD y, fundamentalmente, las escuelas en donde trabajan los egresados.

En este sentido, el IFD tuvo la experiencia del dictado, por única vez, de un Postítulo en Ruralidad³⁹⁰, que, a pesar de su amplia repercusión, no se pudo sostener en el tiempo. En el nuevo plan de estudio, aprobado en 2009, la Ruralidad³⁹¹ ocupa solo el espacio de un “Espacio de Definición Institucional”³⁹².

“En este momento se está trabajando mucho con el área rural porque nuestros egresados, en general, su primer experiencia es en el área rural...si vos podés hablar con los chicos que te cuenten sus experiencias en las escuelas rurales, les encanta...el plurigrado es diferente” (Entrevista realizada a A.).

Algunos aspectos centrales de los nuevos diseños

Las instituciones mencionadas con anterioridad avanzaron en el cambio de sus Diseños Curriculares dentro del marco de los lineamientos provinciales. Si bien esta

³⁹⁰ El postítulo se enmarca en una propuesta de educación en contexto de ruralidad dadas las características del entorno y el importante número de escuelas rurales presentes en la zona de asentamiento del ISFD N° 8.

³⁹¹ En 2008, se creó el primer establecimiento de Nivel Medio: el CPEM N° 86 en Costa del Mayo; en el paraje del mismo nombre cercano a Junín de los Andes. Esto abrió la posibilidad a los niños de las comunidades de terminar sus estudios secundarios y luego continuar estudiando³⁹¹, caso contrario su escolaridad culminaba con la Primaria.

Algo muy particular ocurrió en el IFD con la inscripción a las becas para los estudiantes de los pueblos originarios, la inscripción era muy baja; después de un trabajo institucional con los estudiantes y loncos de la comunidad, se llega a una inscripción de casi el 30% del estudiantado de origen mapuche; cuestión que fue difícil de sostener en los años siguientes.

“Este año la inscripción fue online y se podían inscribir como pueblo originario, como ingresante, muchos se inscribieron, pero otros no y no entraron... son cuestiones que nosotros tendríamos que ir apuntando” (Entrevista realizada a R.).

³⁹² Estos son espacios curriculares definidos por los docentes de la institución año a año; por ende, no se garantiza su presencia constante en el plan de estudio.

reforma implicó algunas modificaciones en duración de los planes, incorporación de nuevos espacios curriculares, nombre de la titulación, entre otras, no incidieron de la forma planificada en la modificación del perfil de los IFDs y su función –incorporación de extensión e investigación–.

Uno de los aspectos más significativo de estas reformas fue la continuidad de la vigencia de la normativa aprobada con los diseños de 1983, el ROI. De aquí que se dio una reforma de los diseños curriculares en algunos IFDs pero no se avanzó, en forma conjunta, con la modificación de la normativa para su implementación, por esta razón todos los IFDs provinciales –reformados o no– siguieron dependiendo de la misma normativa elaborada durante el último gobierno de facto.

En este sentido, los IFDs que modifican sus diseños avanzaron en la incorporación de ciertos cambios sobre la normativa, pero en la experiencia real, cuando surgía algún inconveniente, para resolverlo se retornaba al antiguo ROI; de allí lo significativo del dato, “nuevos diseños y vieja normativa”; ¿cambiar para que nada cambie?

Si bien los IFDs modificaron sus diseños, hay cuestiones que influyeron directamente sobre su implementación y que permanecieron en el tiempo, por ejemplo, el ingreso de los docentes a las nuevas vacantes o coberturas de licencias, ya que se siguió realizando el llamado desde la institución de origen. Esto se modificó parcialmente con la creación de una Junta *ad hoc* que generó legajos y puntajes unificados y el cambio fue definitivo al agregarse el sistema de asambleas presenciales para la cobertura de vacantes. Otra de las situaciones está dada por la permanencia sin renovación “a eternidad” en los cargos directivos. Lo paradigmático es que los IFDs que propiciaron modificaciones a esta situación fueron los que no modificaron sus planes.

En definitiva, este proceso emprendido en 2003 culminó con la presentación y aprobación de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de la Provincia del Neuquén, realizados por el equipo de gestión de la Dirección de Nivel Superior.

Los nuevos lineamientos incorporaban los principios de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior y los lineamientos curriculares nacionales para la Formación Docente Inicial (Isaurralde- Agüero, 2008) en cuanto a la organización y

contenido de los nuevos diseños, con la mirada puesta en que “*cada Unidad del Sistema Educativo elabore un proyecto propio...*” (Diseño Curricular 2002, IFD N° 6).

Propuestas de diseño que toman como ejes estructurantes “*la Profesionalización docente*”³⁹³ y “*la Práctica Docente*”. Ésta fue la primera mención de profesionalización docente realizada en un diseño del Nivel Superior en la provincia. En este sentido, es importante señalar los debates que llevaron a la constitución, en 1982, del gremio ATEN y, en el mismo año, de los lineamientos del plan 040, ya que en la constitución del primero este debate adquiere centralidad y en el segundo no es mencionado en ninguna oportunidad. Nuevamente la provincia y sus políticas educativas llegan muy tarde a los debates.

En cuanto a los nuevos diseños, es posible observar que planteaban formas similares de gobierno: dirección y 3 jefaturas de área, a lo que se les suman las Coordinaciones de Extensión e Investigación³⁹⁴, que no fueron creadas en la totalidad de los IFDs.

En cuanto a las competencias³⁹⁵ de las y los futuras/os egresadas/os, se preveía, entre otras: *Planificar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación formal, elaborar proyectos pedagógicos- didácticos coherentes con los Lineamientos Curriculares de la jurisdicción... atender a la diversidad socio- cultural y personal de los alumnos...*

En relación con los espacios curriculares se podía observar la persistencia de las materias clásicas de la Formación General en el primer año; las de la Formación Específica relacionadas con la enseñanza de las materia específicas del Nivel en el segundo año y, en el tercer año, la presencia de las Didácticas Específicas y un fuerte

³⁹³ “En la década del 1990, la retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes, aunque, a diferencia del anterior escenario, las políticas educativas impulsadas no supusieron ya un lugar central para los Estados en la materia. Contrariamente, la tendencia fue definir nuevas exigencias para su tarea, en dirección a incrementar su competencia intelectual y social y sobre todo, su responsabilidad por la obtención de resultados favorables” (Southwell, 2009: 15).

³⁹⁴ Estas dos últimas tienen una carga horaria similar a las jefaturas, pero no todas serán creadas por el CPE, con lo que perduraron IFDs sin esta estructura de conducción ni funciones.

³⁹⁵ Las conceptualizaciones que acompañan la idea de desempeño docente lo asimila a un “desempeño eficaz” y la “formación de competencias”; ambos términos están en relación a la tradición de la Tecnología Educativa que direccionó la reforma educativa de Nivel Medio en EEUU en los años 70 (Isaurralde- Agüero, 2008).

peso en las Prácticas Pedagógicas representado por la Residencia Anual. A pesar de los cambios aquí expresados, se continua con la lógica del isomorfismo (Davini, 1995) en relación con la formación en el IFD y la implementación en la escuela de destino.

Si bien los diseños pretendían romper con la lógica del Plan 040, continuaron incorporando la división por áreas: el peso inicial en el área de Formación General, el peso final en el área de las Prácticas y la idea de organización secuenciada de correlatividades asociadas al año de cursado, el reconocimiento del cursado por cursado y la lógica del horario mosaico.

Es posible señalar la existencia de diferencias entre los proyectos presentados por los IFDs que se incorporaron a estas modificaciones, pero son mínimas ya que su estructura general responde al marco de los lineamientos curriculares provinciales los que, al mismo tiempo, toman lo aprobado en los lineamientos nacionales.

Tal lo relatado, la instancia de elaboración de estos nuevos diseños quedó sujeta a la decisión interna de cada IFD, ya que ingresar en la lógica de esta modificación significaba avanzar en la implementación de una reforma según la propuesta de la Ley Federal de Educación -rechazada en la provincia por la mayoría de los docentes- y, también, sumarse a la implementación de políticas focalizadas, tales como el Polo de Desarrollo³⁹⁶ -a la que adhirió el IFD N° 6-, comprendidas en una lógica que no observa, como cuestión central, las características particulares regionales. Una muestra de ello es que la posibilidad de incorporar lo heterogéneo de la comunidad en la que se insertarán los futuros egresados aparece solo en los nuevos diseños de algunos IFDs, como un espacio cuatrimestral de seminario denominado “Ruralidad”.

A las actividades propias de la elaboración de los nuevos diseños se sumó, para su aprobación, el ingreso a un proceso de evaluación y acreditación³⁹⁷ de dichos

³⁹⁶ La pertenencia a este sistema implicaba el acceso al financiamiento para la reforma atada a las condiciones y bases de los organismos crediticios.

“De esta modo, las escuelas se movilizan por una agenda de problemáticas y de formatos que la gestión establece como prioritarios a través de programas que financian proyectos de las instituciones educativas... Se trata de un proceso competitivo donde lo que se premia es la eficacia en el diseño para alcanzar la meta fijada por otros” (Birgin, 1995: 83).

³⁹⁷ Davini- Birgin (1998) señalan que los pilares en los que se asentó la reforma educativa de los '90 en relación con la formación del profesorado fueron: reforma del currículo, capacitación masiva a partir de la Red Federal de Formación Continua; evaluación y monitoreo de los aprendizajes en

proyectos con la finalidad de otorgar validez nacional a los títulos. Los IFDs que iniciaron tal proceso fueron el IFD N° 6 y el N° 13. Nuevamente el IFD N° 6 surgió como la institución que primero ejecutó las políticas educativas del PE en relación con los IFDs; a esta característica de funcionamiento se suma la incorporación, en 2005, del primer postítulo dictado en la provincia por un IFD.

La etapa de modificación de los Diseños Curriculares, iniciada por el ISFD N° 6 en 2002, culminó en 2007 con la aprobación de los Diseños Curriculares de los IFDs N° 3 y 8, a partir de lo cual el subsistema de formación del Magisterio neuquino quedó configurado de la siguiente manera:

-IFD N° 1- Cutral Có; IFD N° 5- Plottier; IFD N° 7- Las Lajas; IFD N° 9 Centenario e IFD N° 10 Loncopué con el Plan N° 040 de Educación Primaria. IFD N° 4 Neuquén- Educación Especial Plan N° 041, 042, 043 y 136.

-IFD N° 6-Neuquén Plan 318/058 E. Primaria y N° 331 E. Inicial; IFD N° 13- Zapala Plan N° 314 E. Primaria y N° 315 E. Inicial; IFD N° 2 –Chos Malal Plan N° 224 E. Primaria; IFD N° 3-San Martín de los Andes Plan N° 086 E. Primaria; IFD N° 8- Junín de los Andes Plan N° 087 E. Primaria.

-IFD N° 12 conserva el Plan Nacional PTFD para E. Primaria e Inicial.

Esto da como detalle una provincia con 12 IFDs y 16 planes de estudio en vigencia para la formación en E. Primaria, E. Inicial y E. Especial, que se transformó en todo un rasgo de la gestión de las políticas educativas en función de pensar la formación de los docentes a nivel provincial. Sirva como dato ilustrativo que entre los principales objetivos de los lineamientos provinciales estaba el de unificar los planes de estudio, ya que existía una amplia heterogeneidad.

Al final de dicho proceso, esta heterogeneidad se ha profundizado, lo que marca el claro fracaso de la política emprendida y con la consiguiente profundización del estado de desintegración del subsistema. Esta lógica repercute cristalizando o profundizando

forma periódica; sistemas de acreditación de Institutos de Formación Docente y la no modificación de las condiciones laborales de los docentes, ya muy deterioradas. Desde esta perspectiva, se profundiza la separación entre el saber experto y la implementación y se piensa en un docente como profesional eficiente y eficaz.

características específicas del subsistema y particulares de cada IFD, en cuanto al aislamiento, tensiones entre instituciones y adversidades.

Considero que esta forma de pensar el subsistema respondió al viejo refrán de “divide y reinarás” en función de las características de las políticas educativas - partidarias de la provincia y los rasgos constitutivos de muchas de las instituciones involucradas en los procesos de reforma. Todo este proceso se dio en el contexto de una provincia con continuidad en la política partidaria provincial y con un número bajo de IFDs, lo que podría haber permitido avanzar hacia políticas de conjunto mucho más interesantes, abarcativas y centradas en políticas educativas, que contemplen la mejora de la totalidad del Sistema Educativo Provincial.

El nuevo cambio curricular y la tercera unificación de los planes de estudio. Los planes N° 395 y 396: 2009

En 2007 culmina el tercer mandato de Sobisch. En su lugar se inició el primero de los mandatos de Jorge Augusto Sapag³⁹⁸; la provincia vuelve a estar en manos de la familia Sapag³⁹⁹. Este gobierno comenzó a transitar un camino de cercanía con Nación, lo que hizo posible algunos acuerdos desde las políticas públicas, situación que marcó parte de la agenda provincial sobre educación y sus modificaciones. En ellas se incluyó la reforma de los planes de estudio de los IFDs, la propuesta era la misma para todas las jurisdicciones, los IFDs de Neuquén no lo aceptaron e iniciaron el camino que describo a continuación.

Entre los años 2008 y 2009, y en el marco de la nueva Ley Nacional de Educación⁴⁰⁰, los IFDs de la provincia iniciaron un proceso de cambio de los Diseños Curriculares particular con respecto al resto del país, que culminó con la aprobación e

³⁹⁸ Jorge Sapag fue vicegobernador en uno de los gobiernos de Sobisch y es hijo de Elías Sapag - hermano de Felipe Sapag-, quien fue Senador en representación de la provincia reiteradas veces.

³⁹⁹ En este sentido, el semanario local “8300”, y tras el triunfo de Sapag, difunde en su tapa la siguiente frase: “Una Provincia atendida por sus propios dueños”.

⁴⁰⁰ “La LEN trajo consigo una serie de revisiones y modificaciones de principios y presupuestos que el neoliberalismo había desplegado durante la década del ’90. Estableció que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado” (Vassiliades, 2012: 170).

implementación de Diseños Curriculares comunes para todos los IFDs en las carrera de Profesorado para el Nivel Primario e Inicial y específicos para el IFD N° 4 en la Educación Especial.

En 2007, dio comienzo, a nivel nacional, un proceso tendiente a unificar los planes de estudio de los IFDs de todo el país y con la intención de arribar a una construcción que respetara una serie de acuerdos básicos celebrados en el CFE y el INFOD⁴⁰¹. Entre ellos, se planteaba que los nuevos planes deberían tener cuatro años de duración⁴⁰², un mínimo de 2800 hs., la presencia de los tres campos de la formación y la titulación según nivel y espacio de formación.

Para realizar este proceso, se propuso la conformación de mesas regionales de trabajo con expertos, que avanzarían en las propuestas de planes de estudio para cada una de las regiones que representaban.

En el caso del Neuquén, la mesa regional que le correspondió fue la de la Región Patagonia Sur. Se convocó a los docentes de la región a presentar sus currículos según área de capacitación con la finalidad de ingresar a un proceso de selección cuyos requisitos estaban determinados por el INFOD. Tras esta selección se dio la conformación final de la mesa regional, que estaba coordinada por una ex docente del ISFD N° 6 y ex directora de Nivel Superior provincial –nuevamente el ISFD N° 6 aparece ligado a la implementación de políticas educativas y desde una visión parcial y unilateral-

Esta mesa regional comenzó a funcionar elaborando documentos que no alcanzaron una difusión masiva en la provincia ya que los docentes representantes de los IFDs, reunidos con las autoridades del CPE, no aceptaron esta forma de trabajo y propusieron la constitución de una Mesa Curricular Provincial con representación de todos los IFDs y del gremio docente ATEN, de esta manera se inició un camino particular

⁴⁰¹ La creación del Instituto Nacional de Formación Docente –INFOD- (LEN N° 26.206), inaugurado en abril de 2007, significó el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina. El Instituto Nacional de Formación Docente es un área del Ministerio de Educación de la Nación que tiene la función de coordinar y dirigir las políticas de formación docente de Argentina. El instituto articula las 24 jurisdicciones, trabajando de manera colectiva en pos de la mejora de la formación docente de todo el país (Información de la página oficial).

⁴⁰² Por primera vez en la historia de la formación del Magisterio un plan de estudio contempla cuatro años de cursado, de esta forma el título otorgado pasa a ser de grado con lo que le permite a los docentes continuar con su carrera formativa accediendo a especializaciones, maestrías, doctorados, entre otros, los que les estaban vedados con los planes anteriores.

y único entre las jurisdicciones en relación a la construcción de los nuevos diseños curriculares.

Esta propuesta fue aceptada por Nación/INFOD y por el CPE provincial con lo que se constituyó la Mesa Curricular Provincial, creada por Resolución N° 1271/08 del CPE, que contaba con la presencia de dos representantes por carrera y por IFD; representantes gremiales y una coordinación general desempeñada por la Prof. Susana Barco.

La mesa tenía, entre sus funciones, el trabajo con los colegas de cada IFD para reunir sus aportes y llevarlos al debate y de esa forma, avanzar en acuerdos curriculares. Los integrantes de ambas mesas mantuvieron un solo encuentro, en el que no se arribó a acuerdos sobre los diseños y su metodología de elaboración, por lo que la Mesa Curricular Provincial continuó con su tarea según lo acordado en los encuentros inter institutos. De esta forma se constituyó un espacio de trabajo en donde se recupera y valoriza al docente en tanto portador de saberes sobre su disciplina y el contexto estableciendo una distancia del saber relacionado con el “experto” con el que fuera pensada esta propuesta desde el INFOD y, a partir de ello, constituida la mesa curricular regional.

Los nuevos Diseños Curriculares para el Profesorado en Educación Primaria e Inicial debían ser presentados a finales de 2009 para ser aprobados por el Cuerpo Colegiado del CPE y luego remitidos al INFOD en Nación. En forma paralela, se realizó la inscripción a los estudiantes del 2009, pero explicando que lo hacían para un plan de 4 años, que tuvo ese año y, por única vez, la base del primer año de cada IFD. Esta base surgió del 1er año del plan de estudio vigente en cada IFD y fueron los denominados Planes 400⁴⁰³ (ver Anexo planes de estudio). Y mediante la Resolución N° 808/13 se estableció la caja curricular de estos planes de estudio de transición.

El trabajo de la Mesa Curricular Provincial culminó, en su primera parte, con la entrega de los Diseños Curriculares que fueron aprobados por Resolución N° 1528/09; tras lo cual se aprobaron, mediante Resolución N° 186/10 del CPE, los planes de estudio

⁴⁰³ “Que la Resolución N° 1579/09 aprobó por única vez y en carácter excepcional para la cohorte 2009, los Planes de Estudio de Transición de los Profesorados de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial N° 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409 y 410.”

administrativos correspondientes al Profesorado de Educación Primaria y al Profesorado de Educación Inicial, la que en sus considerandos planteaba:

“Que habiéndose aprobado el documento preliminar de la estructura del Diseño Curricular para la Educación Superior de Nivel Inicial y Primario y los Planes de Estudio N° 395 y 396 elaborados en la Mesa Curricular de Nivel Superior, se hace necesario la aprobación del Plan de Estudios Administrativo que permita la implementación de dichos planes en los Institutos de Formación Docente de la Provincia, a partir del año 2010. ...que el Diseño Curricular contempla un entramado entre los Campos de Formación y los Espacios Institucionales (Articulación y Extensión/Investigación). ... que los Planes de Estudios anteriores, tendrán vigencia hasta el 01 de marzo de 2013.... Que se hace necesario la creación de horas cátedra para la implementación de los Planes de Estudio...”

Por todo ello se resolvió la aprobación de los planes de estudio mencionados incorporándose las horas cátedras de los planes que habían perdido vigencia al dictado de los nuevos planes, también se crearon las horas necesarias para la implementación (lo que se fue haciendo año a año, según necesidad, hasta la total implementación), la reubicación de los profesores de los IFDs en los nuevos espacios curriculares pero respetando sus condiciones laborales de base y, por último, se previó la implementación progresiva de los planes: comenzando el primer y segundo año en 2010, el tercero en 2011 y el cuarto en 2012.

En forma paralela a la puesta en función de los planes de estudio, se generó una Mesa de Desarrollo Curricular que acompañó en la implementación resolviendo dificultades, trabajando hacia el interior de los espacios curriculares, generando encuentros de debates entre IFDs. Este trabajo se vio interrumpido por un “corte de relaciones” entre los IFDs y la Dirección de Nivel Superior representante del Ejecutivo provincial. Esta situación tuvo una importante influencia en la implementación de los planes de estudio ya que, luego de una construcción conjunta, se retornó a espacio de trabajo individual hacia dentro de los IFDs perdiéndose la posibilidad –financiada por Nación- de continuar en el proceso conjunto de implementación de los nuevos diseños.

Cómo influyó esta acción sobre los diseños y su implementación podría ser el interrogante para el inicio de una nueva investigación.

Años más tarde, pero como parte de este mismo proceso, se recuperaron espacios de trabajo para avanzar en las propuestas de construcción del Régimen Académico Marco, el Reglamento de las Prácticas y el Régimen Orgánico Marco de los IFDs; a todos los espacios concurrieron representantes de los IFDs; los representantes gremiales estuvieron presentes solo en algunos encuentros. Este nuevo punto de encuentro culminó con la aprobación del Régimen Académico Marco⁴⁰⁴, lo que permitió que cada IFD pudiera hacer su Régimen Académico Institucional, que contemplaba solo las particularidades y la aprobación del Reglamento General de las Prácticas, tras lo cual los IFDs deberían construir el Reglamento Institucional de la Prácticas en el que se determinarían las singularidades de cada IFD.

En agosto de 2013 se aprobó el ROM⁴⁰⁵, constituyéndose en el nuevo Marco Normativo de los IFDs, a partir de cuya implementación se llevó a cabo, en todos los IFDs, la elección de nuevas autoridades, que comprendían un Consejo Directivo integrado por un director, un vicedirector y una secretaria académica; un Consejo Académico integrado por los jefes de área, extensión e investigación y un Consejo de Políticas Institucionales integrado por representantes de los cuatro claustros. Todos los cargos tenían tiempo de caducidad en sus mandatos. También se plasmó un espacio de participación externo a los IFDs que es el Consejo Interinstitucional, que está conformado por representante de todos los IFDs y de la Dirección de Nivel Superior y en él se discuten las políticas jurisdiccionales en relación con el Nivel.

Este desfasaje entre la aprobación de los diseños y su marco normativo es señalado como negativo por la mayoría de los partícipes de esta experiencia ya que implicó el tránsito de nuevos diseños conviviendo con viejas normativas durante casi

⁴⁰⁴ El Régimen Académico Marco reglamenta las pautas institucionales para la vida académica de los estudiantes en cuanto a ingreso, formas de inscripción, cursado de asignaturas conformación de los exámenes, correlatividades de las materias, entre otros. El Reglamento de las Prácticas define las pautas con las que se rige el cursado de las prácticas pedagógicas, plantea las relaciones intra e inter institucionales, la forma de ingreso, los tiempos de cursado, la aprobación de los espacios, entre otras.

⁴⁰⁵ El ROM –Régimen Orgánico Marco- viene a reemplazar al ROI –Régimen Orgánico Institucional-, aprobado en 1982, y pasa a ser la normativa con la que se rige la vida institucional de los IFDs en cuanto a: autoridades, elección, duración de mandatos, ingreso de los docentes, entre otras.

cinco años, cuestión que, junto a la falta de acompañamiento jurisdiccional en el proceso de implementación fue en desmedro del trabajo conjunto realizado.

En los años 2014/15 se realizó una evaluación parcial de los Diseños Curriculares sin poder avanzar hacia las posibles modificaciones que se considerasen pertinentes y, en este contexto, la DGNS decidió enviar al INFOD los mismos diseños para su nueva aprobación. Desconozco cuál fue la respuesta del INFOD ante esta situación, al mismo tiempo considero que sería importante, a pesar de lo reciente de esta experiencia, iniciar trabajos de investigación que permitan analizar la influencia que los nuevos diseños tuvieron en los docentes, los estudiantes y los ámbitos de inserción.

De esta forma, la provincia vuelve a tener, por tercera vez, planes de estudio idénticos para todos los IFDs; salvando las distancias con las reformas emprendidas en los años 1968 y 1982, ya que este último contó con la participación plena de los IFDs, lo que permitió construir no solo los Diseños curriculares sino también toda la normativa que los debe acompañar en su implementación; gracias o a pesar de la Dirección General de Nivel Superior.

La forma propuesta para la elaboración de los diseños y su normativa rescató, en todas sus instancias, el aporte y la formación de los docentes de los IFDs, Escuelas Primarias, Jardines y el gremio docente e instaló una perspectiva que, en contraposición a constituida desde la mirada de “los expertos”, valorizó y jerarquizó el saber del profesional que transita los espacios educativos consolidando una nueva perspectiva que no respondía a la generalidad de la utilizada en la construcción de los Diseños Curriculares presentados hasta la fecha.

Tras este proceso de reforma, el subsistema de formación del Magisterio neuquino quedó conformado de la siguiente forma: los ISFD N° 1, 6, 12, 13 con espacios de formación para Nivel Primario e Inicial; los ISFD N° 2, 3, 5, 7, 8, 9 y 10 con espacio de formación para el Nivel Primario y el ISFDE N° 4 con espacios para la formación Especial.

Si bien el ISFDEE N° 4 participó en el proceso emprendido por la mesa curricular su conformación como institución tiene algunas dinámicas particulares que intentaré describir.

La Educación Especial estaba atravesada por tensiones y cambios de paradigmas, esto trajo aparejados debates internos en el ISFDEE N° 4 en cuanto a la necesidad de modificar los planes de estudio, a esto se sumó una caída importante de la matrícula (que llevó al cierre de una de las carreras referida a la Educación de Irregulares Motores) y que, en un análisis realizado sobre la inserción de los egresados, vieron que éstos no ingresan a las Escuelas Especiales sino que regresaban a su Escuela de base ya que el nuevo título impactaba directamente en su puntaje y la posibilidad de ascender en la carrera docente.

En el 2007 llegaron, a la jurisdicción, los Documentos Curriculares de Nación que proponían modificaciones en la Formación Docente en cuanto a los alcances de los planes de estudio, su duración en años, la carga horaria total, la presencia de los tres campos, entre otras.

“En una jornada de agosto de 2007 dijimos ¡Chicos, la matrícula se nos cae!, nosotros tenemos la necesidad imperiosa de cambiar el diseño, acá nos dicen que lo vamos a hacer de 4 años, nos dieron las pautas mínimas...lo hicimos, lo presentamos a la nueva gestión, en febrero empezamos todo el tramiterio de aprobación y en abril de 2008 nos aprobaron los planes...” (Entrevista realizada a M.).

Los nuevos planes de estudio contemplaban todas las condiciones observadas para ser aprobados por la comisión externa y luego por el CPE. Tienen una duración de 4 años y figuraban bajo la numeración y orientación: Plan N° 377 Profesorado con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales aprobado mediante la Resolución N° 506/08 del CPE; Plan N° 378 Profesorado con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos aprobado por Resolución N° 506/08 del CPE y Plan N° 379 Profesorado con Orientación en Discapacidad Intelectual aprobado según la Resolución N° 508/08 del CPE.

Todos los cambios introducidos a los nuevos planes y el cambio de los requisitos para el ingreso de estudiantes (habilitó el ingreso de estudiantes con solo la titulación de Nivel Medio) trajeron aparejada la consiguiente incorporación de nuevos alumnos y

docentes, lo que implicó un incremento importante en la matrícula y el número de docentes.⁴⁰⁶

La demanda que existe en Neuquén de docentes con formación específica es sostenida y, en muchos casos, no está cubierta, por egresados, sino por estudiantes que tienen materias de los primeros años del ISFDEE aprobadas y que, por una resolución de la Junta Docente, les permiten inscribirse y tomar cargos en las Escuelas Especiales, lo que provoca que muchos de estos estudiantes no continúen con sus estudios.

Si bien en el ISFDEE cerraron un primer proceso con la aprobación de los planes elaborados entre los años 2007 y 2008, éste no contenía algunos requisitos pensados por la comunidad, es por ello que en el año A partir del 2011 los docentes del ISFDEE comenzaron a trabajar en la elaboración de un nuevo documento curricular que contemplara las exigencias de la normativa nacional para la acreditación y validez nacional de los títulos (Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 1588/12).

Para tal fin, se estableció un equipo de trabajo conformado por docentes de la institución, quienes elaboraron, desde un espacio participativo, el Diseño Curricular marco para los nuevos planes de estudio, que contempló los mismos ítems que los diseños anteriores en cuanto a fundamentación, descripción de las asignaturas, funciones del IFD y del personal, entre otras.

Espacio de trabajo que culminó con la aprobación, por parte del CPE y de los órganos nacionales, de los nuevos planes de estudio, que comenzaron su vigencia a partir del 2013 con las siguientes denominaciones: Plan N° 515 Profesorado con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos aprobado mediante la Resolución N° 281/13 del CPE; Plan N° 516 Profesorado con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales aprobado por Resolución N° 318/13 del CPE, Plan N° 517 Profesorado con Orientación en Discapacidad Neuromotora aprobado por Resolución N° 287/13 del CPE y Plan N°

⁴⁰⁶ La institución sigue teniendo el mismo lugar de funcionamiento. En 2007 se trasladaron a una casa ubicada sobre la calle Elordi, la que, debido al crecimiento de la matrícula, quedó muy pronto chica... *“Nos fuimos al IFD 6 Media, ahí nos prestaban dos aulas, ahí estuvimos un años...y bueno, en julio de este año, ahora, del 2011, nos dieron este edificio que lo estamos disfrutando...”* (Entrevista realizada a M.).

El edificio al que se mudan, en el 2011, está sobre la calle Entre Ríos y allí funcionó la Escuela de Policía. Este sería el segundo ISFD que se traslada a una ex Escuela de Policía.

518 Profesorado con Orientación en Discapacidad Intelectual aprobado según la Resolución N° 320/13 y su rectificatoria la Resolución N° 1920/14 del CPE .

De esta forma, el ISFDE volvió a tener las cuatro orientaciones con que inició los cambios de planes en los años '80; es fundamental señalar que todas estas modificaciones estuvieron acompañadas de profundos trabajos hacia el interior del IFD, lo que permitió revisar y poner en tensión viejos paradigmas en este tránsito desde el Curso para Educación Diferenciada a los Profesorados con Orientaciones Específicas en Educación Especial.⁴⁰⁷

En el Anexo N° 2 presento una serie de cuadros que sintetizan aquellos acontecimientos, fechas o situaciones significativas en la constitución del subsistema de formación del Magisterio de la provincia.

⁴⁰⁷ *“Adhiriendo a una concepción de Educación Especial como derecho, basada en el reconocimiento y el respeto político de las diferencias, la mirada hacia las personas con discapacidad prioriza aquellos saberes que involucran la autonomía y mejora la calidad de vida superando las acciones sostenidas en establecimientos de Educación Primaria y/o Especial que basaba la intervención exclusivamente en la niñez. Esto requiere de cambios dirigido hacia las estructuras conceptuales y materiales, que modifican tanto los saberes como las estrategias didácticas que se ponen en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje”* (Publicación IFD N° 4, 2011: 16).

CAPÍTULO XI

**El abordaje de dos instituciones paradigmáticas: el ISFD N° 6 y
el ISFD N° 12**

En el desarrollo de este capítulo abordo las principales diferencias y similitudes en la constitución de dos de los IFDs -nacional y provincial- que en este trabajo tomo como paradigmáticos en la constitución del subsistema de formación del Magisterio: los IFDs N° 6 y 12.

Algunos rasgos característicos en la conformación de dos instituciones paradigmáticas: el ISFD N° 6 y el ISFD N° 12

En el desarrollo de esta tesis, recabé información de las distintas instituciones destinadas a la formación del Magisterio en la provincia del Neuquén. De todas ellas, dos surgen como paradigmáticas ya que se constituyen en portadoras de posicionamientos diferentes al momento de constituir una institución como tal. Considero que estos rasgos originales tuvieron una clara influencia en cómo se desempeñaron y cuál fue su grado de influencia en la constitución final del subsistema de formación del Magisterio neuquino.

Parto de la idea de instituciones paradigmáticas pensando en que muchos de sus rasgos característicos -casi opuestos- ponen en evidencia viejas disputas en cuanto a concepciones referidas a lo autóctono y lo foráneo en la confrontación, muchas veces más actuada que real, Nación vs Provincia; entre otras cosas.

Para el análisis de estas instituciones, recubro aspectos relacionados con su creación- fundación, las demandas, la selección de los docentes, la constitución del sistema de conducción, la dependencia, los planes de estudio adoptados, la relación con otras instituciones, las modificaciones en los planes de estudio a lo largo de los años, la gestión para realizarlas, la obtención del edificio, su relación con la política educativa y partidaria provincial y nacional, entre otros. Estos datos están descriptos en profundidad en el desarrollo de los capítulos anteriores, por lo que en muchos casos no me explayaré para evitar repeticiones.

1- La creación

El Anexo Magisterio de la Escuela Normal Nacional Gral. San Martín fue la primera institución de formación del magisterio en el Territorio Nacional del Neuquén, que siguió, para su creación, las pautas emanadas del Ministerio de Educación de la Nación



en cuanto a la convocatoria de docentes para la cobertura de los espacios curriculares a dictar, a la implementación del plan de estudio en vigencia y de la normativa. Dependía, por entonces, de la repartición del Ministerio de Educación de la Nación ubicada en Bahía Blanca.

Dentro de la lógica pensada y propuesta para las Escuelas Normales, en 1955 se creó el Departamento de Aplicación del Anexo Magisterio, que incluía los Niveles Preescolar y Primario.

El espacio en donde funcionó y sus múltiples dependencias estuvieron distribuidos en más de un lugar construido para otras funciones, pero transformados en espacios para las actividades educativas. Recién en 1970 contó con un espacio propio y adecuado para sus actividades.

La gestión y creación de la Escuela Provincial de Magisterio (futuro ISFD N° 6) siguió una lógica distinta de la anteriormente mencionada y de la de todos los IFDs de la provincia. Para ello, confluyeron múltiples situaciones políticas y educativas que dieron forma final a esta institución, situación que aconteció durante el último gobierno *de facto*.

La gestión para la creación se inició desde múltiples perspectivas; éstas fueron:

-  -La afectación para tareas administrativas / pedagógicas (Junta de Nivel Medio) de la Prof. Yedaide, quien ocupó el lugar de las docentes electas democráticamente para tal función, pero que habían renunciado al ser intervenido el CPE. Esta primera designación se modificó y fue puesta a cargo de *“la organización y puesta en marcha del Magisterio Neuquino.”* por la interventora del CPE. Designación que residió, principalmente, en el desempeño como directora interina de la recientemente creada Escuela Provincial de Magisterio. Esta profesora se desempeñaba como directora del ISFD N° 1 de Chos Malal hasta el momento de su afectación; por otra parte, se la puso a cargo de la *“organización y puesta en marcha”* de un sistema que ya estaba funcionando y que contaba con tres IFDs provinciales y 2 Escuelas Normales nacionales.
-  -La convocatoria de un grupo de docentes para que presentaran la propuesta en cuanto a organización, planes de estudio y demás cuestiones relacionadas con la futura Escuela de Magisterio; muchos de los cuales conformaron su cuerpo docente.

- ✿ -La confluencia en el mismo espacio de gestión -en pro de la conformación de dicha escuela- de la directora de Nivel Medio y Superior, la directora del ISFD N° 2, la directora del CPEM N°12/supervisora del Nivel Medio y Superior y la secretaria del IFD N° 2; todas oriundas de Chos Malal y relacionadas con el IFD N° 2 (ex Escuela Normal Provincial con Orientación Rural) y con una fuerte raigambre con el ideario de las Escuelas Normales⁴⁰⁸.
- ✿ -La afectación del CPEM N° 12 y la convocatoria a sus estudiantes del 2do ciclo que *“quisieran abrazar la formación del Magisterio”*; transformando al CPEM en un “Anexo” de la Escuela de Magisterio, siendo que todas las creaciones anteriores fueron en sentido inverso. Con esta afectación, los estudiantes que cursaban el magisterio asistían a un cursado paralelo; en un turno al 4to y 5to año del Nivel Medio y, en otro, al 1ero y 2do año del Magisterio, y finalizaban ambas carreras en simultáneo. Esta propuesta de cursado retornó a la antigua concepción del Nivel Medio/Escuela Normal siendo que la provincia ya había avanzado con el proceso de terciarización de sus tres IFDs.
- ✿ -El retorno a la estructura de la Escuela Normal, ya suprimida en 1969, también se vio reflejado en el plan de estudio que adoptó la Escuela Provincial de Magisterio; éste fue recobrado de una experiencia vigente en la provincia del Chubut y careció, por un largo período, de validez nacional. En el resto de los IFDs de la provincia y de la Nación estaban en vigencia los planes de estudio aprobados a nivel nacional, y sus modificatorias, aprobadas entre 1971 y 1973.
- ✿ -Como continuidad en la conformación de esta institución, se crearon, también como situación inédita, los Departamentos de Aplicación de Nivel Primario, Dto. de Nivel Medio y Dto. de Nivel Superior, con una estructura de conducción adaptada a ellos.

⁴⁰⁸ Sirven, para ilustrar esta visión sobre la institución educativa, sus representantes y funciones, los dibujos realizados en el Libro Histórico de la Escuela Normal de Chos Malal; en estos se pone de manifiesto el simbolismo que acompaña a la idea de Formación Docente y su relación con la patria, con la cultura dominante, la función del docente como civilizador-moralizador, la visión de la ruralidad que aporta la escuela sujeta a la acción que, sobre este campo, tiene el inmigrante o el nativo de la pampa húmeda, entre otras.

- ✶ -Junto con estas creaciones, se produjo el “desplazamiento” de una Escuela Primaria y una Media de su propio espacio, para que lo ocupara la Escuela de Magisterio; también de esta forma se rompió con una característica común de los otros IFDs en cuanto a compartir espacios en situación de Anexos.

Todos los escenarios relatados en relación con la Escuela de Magisterio confluyeron en un punto en común relacionado con el retorno a instituciones ya superadas, como fueron las Escuela Normales, y con la política partidaria, la educativa y sus ejecutores, lo que determinó la creación de esta institución por fuera de todos los antecedentes vigentes en la Nación y en la provincia.

Dicha institución no fue incluida en el primer decreto de terciarización y cambio de denominación de los IFDs; esto se hizo *a posteriori*, cuando se la incorpora al proceso definitivo de terciarización. Esta última circunstancia es posible relacionarla con las dificultades administrativas ligadas a su creación, su forma de funcionamiento y con un último intento por permanecer / añorar el pasado normalista.

2- Los planes de estudio, los cambios, las reformas

En relación con las reformas que involucraron a la formación del magisterio y su incidencia en las trayectorias de las escuelas citadas, debo mencionar que circularon por caminos distintos, distanciados por el tiempo cronológico de creación, por las perspectivas en cuanto a la formación del Magisterio de las que eran portadoras y, sin duda, por las luchas de poder que las modificaciones conllevaron.

La Escuela Nacional de Comercio Anexo Magisterio (futuro ISFD N° 12) cerró la formación del Magisterio, en consonancia con las normativas nacionales, en 1969 y la reabrió en 1971. Esto significó, a mi entender, la corporización de una crisis muy significativa en la institución, ya que la implementación de los nuevos planes de estudio tenía incorporada la pertenecía a un nuevo Nivel, una nueva normativa y organización institucional que pusieron en tensión tanto la forma de conducción vigente como a las personas que la ocupaban.

Esto es, la nueva normativa preveía la creación de un sistema de conducción presidido por el Rector del Nivel Terciario y un CD. Entre los requisitos para acceder a los cargos figuraban, entre otros, el de titulación específica para el Nivel. Desde mi perspectiva, la imposibilidad de ocupar dicho espacio por parte del director de la Escuela Nacional de Comercio⁴⁰⁹ generó, de su parte, el paulatino retiro del apoyo a la carrera de Magisterio, puesto en evidencia por los cambios de turno, la falta de publicidad de los llamados a inscripción, la “soledad” en que se encontraban los docentes y estudiantes, entre otros problemas; proceso que culminó con el cierre, en 1975, de la formación del Magisterio en esta institución.

La situación descrita pone de manifiesto el poder concentrado en una sola persona, la correspondiente toma de decisiones, la influencia de éstas en la vida institucional y cómo la “distancia” de esta institución del espacio de Supervisión Institucional (Bahía Blanca) permitió este tipo de acciones; las que volvieron a repetirse, pero en el sentido contrario, al evitarse el cierre de inscripciones a la carrera MEB en 1988, con la intervención de otra conducción.

Esta institución retomó la formación del Magisterio en 1987, de la mano de las gestiones de los directivos del Dto. de Aplicación, ya que veían amenazada su continuidad como tal, ya que la única razón de su existencia era la presencia del Nivel Terciario. Las gestiones culminaron con la adopción del plan de estudio de 1971 y el reinicio de las actividades. Un gran número de docentes provenían de la Universidad del Comahue, específicamente de la FACE, que se incorporaron a esta institución mediante un concurso de antecedentes, la generación de una terna elevada a Bahía Blanca y la posterior designación.

La reapertura estuvo acompañada de tensiones fundadas en la necesidad de pensar la formación terciaria en su nivel, con una normativa adecuada y con un esquema de conducción propio, que no se asemejara al del Nivel Medio, lo que no se había podido construir en el transcurso de los Planes de los '70, ni aún con la implementación del Plan MEB.

⁴⁰⁹ Esta situación es mencionada en el trabajo elaborado por Fallik- Mateo (1999) pero no abordada desde esta perspectiva.

El ciclo que se inició con el cambio al plan MEB es, a mi entender, uno de los rasgos fundacionales que caracterizarán al futuro ISFD N° 12; esto es, comenzar un camino de búsqueda de las propuestas más innovadoras a la hora de pensar la formación del Magisterio. Estas propuestas significaron contactos fluidos con Nación y sus intentos de reformas de los planes de estudio, que coincidían con “primaveras” políticas en cuanto al inicio de gestiones que invitaban a participar de una elaboración compartida de los planes de estudio, con la consiguiente formación de los docentes, con la producción de bibliografía y con el apoyo en la implementación.

Esta búsqueda llevó, a la institución, a incorporarse primero al plan MEB y luego, al PTFD. Las condiciones laborales de este último fueron la base de discusión para la reforma de los planes, realizada por la Provincia en 2008.

Lo señalado muestra la clara influencia de esta institución en las políticas educativas del Nivel Superior de la Provincia a pesar de no compartir la política partidaria provincial, influencia que surgió como rasgo distintivo del trabajo intrainstitucional en cuanto a la conformación de criterios institucionales comunes, que le permitieron “enfrentar” las políticas educativas-partidarias. En esta instancia, esta institución funcionó como antagonista e interpeló⁴¹⁰ al “discurso oficial”.

Los cambios de planes realizados en esta institución estuvieron ligados a su pertenencia a Nación. El último Plan, el PTFD, comenzó a incorporarse en paralelo a la Ley de Transferencia de las últimas instituciones nacionales a la provincia. En este espacio, las negociaciones que emprendió el IFD estaban relacionadas con la idea de permanecer bajo la dependencia nacional y que la Escuela Media, la Primaria y la Inicial de la Escuela San Martín quedaran bajo la órbita provincial.

El proyecto estaba muy avanzado, con las normativas preelaboradas, pero el gobernador de entonces, J. Sobisch, decidió la transferencia total. Al respecto, en su entrevista, C. -ex directora del IFD N° 5- pone en evidencia las formas de gestionar del gobernador proponiendo medidas, pero al momento de concretarlas decidir en contrario,

⁴¹⁰ Al hablar de antagonismo e interpelación, estamos recuperando las definiciones que Buenfil Burgos realiza, en cuanto:

“Antagonismo es el vínculo que se establece entre dos subjetividades que se niegan mutuamente. Evidentemente esta negación se inscribe en algún marco significativo/social....Una interpelación, es decir, la proposición de un modelo de identificación distinto del que está asumido inicialmente, la invitación a ser otro de lo que se es en algunos de los rasgos de identidad del sujeto...” (Buenfil Burgos, 1994: 19-21).

demostración de que la asunción de un rol antagónico construye la figura de un otro distinto y opuesto.

Por otro lado, y en relación con la administración de Sobisch, se crea la Dirección de Nivel Superior, cuyos primeros directores docentes pertenecían a la FCE-UNCo o al IFD N° 12, quienes, lamentablemente, no avanzaron en una propuesta que permitiera pensar en la propedéutica del Nivel, su normativa y sus posibles modificaciones; cuestiones que, considero, dejaron abierto el resquicio a las nuevas direcciones y a las propuestas de modificación de planes de estudio -en forma individual- que se sucedieron después, lo que, como corolario, produjo un subsistema con múltiples planes, una normativa desactualizada y el aislamiento institucional.

En lo que respecta a la Escuela de Magisterio, tal como decía con anterioridad, inició el cursado con el retorno a planes ya perimidos y en relación con el funcionamiento de Escuelas Normales y luego se incorporó al Plan 040. *A posteriori*, se convirtió en la institución que primero implementó la reforma de planes, fue sede de la Red Federal y del primer postítulo, todo enmarcado en los principios de la Ley Federal de Educación.

Estas situaciones ubican al IFD N° 6 como una institución muy cercana a las políticas educativas - partidarias, posicionamiento que puede ser observado a partir de:

- Los pasos que se siguieron para su conformación como Escuela Provincial de Magisterio no hubiesen sido posibles sin un importante apoyo político ya que para su concreción se desconoció gran parte de la normativa vigente y se retornó a formas institucionales perimidas.
- Mientras en la provincia se generó una fuerte resistencia a la implementación de la Ley Federal de Educación, el ISFD N° 6 se transformó en sede de la Red Federal de Educación Continua, la que condujo y administró en la jurisdicción.
- En la continuidad de la resistencia a la implementación de la Ley Federal de Educación, muchos de los IFDs decidieron no avanzar con la reforma a los planes de estudio ni la elaboración del PEI (requisito previo). En el caso del ISFD N° 6, se transformó en el primer IFD que se incorporó a las políticas focalizadas de los '90, al incluirse en el Polo de Desarrollo y, en consonancia con los Lineamientos Curriculares para el Nivel Superior,

avanzó en la reforma e implementación de un nuevo Diseño Curricular individual.

- Junto al IFD N° 13, solicitaron el inicio del proceso de acreditación de los planes de estudio y de la institución. También se constituyó en el primer IFD que abrió el dictado de un postítulo. De esta forma, se transformó en la institución que primero implementó las políticas educativas decididas por el Ejecutivo, aún en disonancia con muchos de los IFDs de la provincia y las acciones gremiales.

La última apreciación se ve reforzada por una característica particular de esta institución, que es la de proveer, mediante afectación de horas de base, de docentes / técnicos al trabajo en el Consejo Provincial de Educación (CPE). La función de estos docentes abarca un amplio espectro, desde la incorporación a direcciones de nivel, asesoramiento, elaboración de documentos preliminares, capacitación del personal, entre otras, lo que da lugar, según mi análisis, a la conformación de los cuadros políticos / pedagógicos del Ejecutivo. Como dato significativo puedo decir que en 2010 los docentes destinados a trabajar en el CPE con su carga horaria completa de 36 horas cátedra, eran más de 20, incorporados para distintas funciones, que provenían de una institución de, en ese momento, aproximadamente 80 docentes⁴¹¹.

Las formas de funcionamiento relacionadas llevaron a la consideración de esta institución, por parte de la comunidad educativa, como cercana al oficialismo y a las políticas educativas partidarias considerando que, en muchas oportunidades, funcionó como un mini CPE paralelo.⁴¹²

En este sentido, es posible observar cómo el ISFD N° 6 se transformó en un claro referente en la implementación de las políticas educativas propuestas por el Ejecutivo provincial, mientras que el ISFD N° 12, al menos a partir de su transferencia, se sumó al grupo de los IFD que mostraron rasgos opositores y de confrontación con las formas de hacer política y de “pensar” las políticas educativas en la provincia. Dos instituciones, dos

⁴¹¹ En los últimos años es posible observar una situación similar a la descrita en relación con docentes afectados por el CPE, correspondientes a la carrera del Nivel Inicial del ISFD N° 12, los que fueron incorporados desde la misma lógica y con idéntica asignación de funciones.

⁴¹² En este sentido, el ISFD N° 6 parece funcionar como el Departamento de Aplicación de las políticas educativas impulsadas por el Ejecutivo.

historias y dos formas muy distintas de pensar y construir la perspectiva del “ser docente”, sus principales características y su función.

De esta forma, culmino con el recorrido sobre la creación del subsistema de formación del Magisterio del Neuquén, en cuyo trayecto intenté recuperar aquellas cuestiones que influyeron en su conformación y le dieron rasgos de particularidad.

Puedo decir que el subsistema tiene, al 10 de diciembre de 2016⁴¹³, las siguientes instituciones: IFD N° 2, 3, 5, 7, 8, 9 y 10 con Profesorado en Educación Primaria; IFD N° 1, 6, 12 y 13 con Profesorado en Educación Primaria e Inicial y el IFD N° 4 Educación Especial con 4 orientaciones.

Estas ofertas educativas se ampliaron, entre los años 2013 y 2016, a postítulos en el marco del INFOD, inclusión del Profesorado en Educación Inicial a término en otro profesorado y la apertura, a término, de Profesorados para el Nivel Medio en algunos de los IFDs, por ejemplo, el Profesorado de Educación Secundaria en Educación Física en Chos Malal.

Algunas consideraciones como cierre de este recorrido y las primeras conclusiones

En este recorrido, que tuvo como principal objeto reconstruir el proceso de conformación del subsistema de formación del Magisterio neuquino, me encontré con una situación que atraviesa todo el quehacer provincial tornando muy difícil de separar la política partidaria provincial de las políticas públicas en general y de las políticas educativas en particular.

La existencia de una continuidad en el tiempo no necesariamente se traduce en una idea de desarrollo sostenido sino que, en muchos casos, refiere a marchas y

⁴¹³ En los meses de octubre-noviembre del 2016 se comienza a trabajar sobre la demanda de creación de un nuevo ISFD en la localidad de Rincón de los Sauces (ubicada en la región norte de la provincia, a 206 km de la capital). Para su creación se está siguiendo con la misma lógica de los IFDs anteriores, esto es, realización de una preinscripción, reunión y acuerdos- demanda del intendente y autoridades educativas de la localidad, entre otras; pero sin un diagnóstico de políticas educativas que la justifiquen. De concretarse este nuevo IFD tendría la denominación del “IFD ausente”, el ISFD N° 11. Si bien esta propuesta no parece haber prosperado, sí lo hizo la creación de un nuevo IFD en la localidad de Villa La Angostura –coincidiendo con el lugar de residencia de la actual presidenta del CPE-, la que siguió la misma lógica planteada con anterioridad e iniciará el dictado de clases en el año 2018.

contramarchas en las decisiones políticas que parecen más atadas a la demanda puntual y presente que a una propuesta de intervención a largo plazo que, considero, dio resultados muy satisfactorios si de permanecer en la conducción política provincial se trata.

Para intentar entender, desde una breve introducción analítica del discurso, parte de este fenómeno, repararé en algunos sucesos de la historia neuquina y los analizaré a partir de los aportes de autores como: Buenfil Burgos, Laclau, Marchart, Southwell, entre otros.

Con la creación del IFD de Loncopué, se cierra la secuencia de creaciones que completó el subsistema de formación del Magisterio con las instituciones provinciales. Con esta realización, se “cumple”, y de allí la dificultad para separar política pública de política partidaria, con el desafío que encaró, allá por 1963, la fuerza política provincial.

Los planteos de Laclau me permiten analizar el discurso que da cuerpo y sostiene esta forma de pensar la política y su origen mítico constitutivo. A partir de esto es posible tomar la constitución del subsistema como ejemplo en cuanto a las respuestas a las demandas, a la idea de progreso, a los compromisos políticos con las comunidades y al rol del Estado como único proveedor sostenido en el tiempo por el MPN.

Para ello puntualizo algunas cuestiones fundacionales de la política provincial, cómo se constituyó en el tiempo⁴¹⁴ y cuál fue su forma de acción ante la demanda y cómo, a partir de las respuestas, fue construyendo hegemonía.

Es posible analizar los primeros pasos de esta fuerza política provincial a partir de dos aspectos: por un lado, lo que Laclau plantea como una de las críticas que se le hacen al populismo en cuanto a la “simplificación” del espacio político al basar su discurso en una confrontación dicotómica⁴¹⁵. El autor pone como ejemplo algunos de los enfrentamientos propuestos en 1945: “Braden o Perón - Pueblo vs Oligarquía”.

⁴¹⁴ No me detendré en los detalles constitutivos ya que están desarrollados en los capítulos precedentes.

⁴¹⁵ En este sentido, Marchar (2006) recupera la definición que Laclau hace de “pueblo” y, fundamentalmente, de la división dicotómica “para Laclau, el ‘pueblo’ del populismo es una plebs que reivindica ser el único *populus* legítimo, pues el populismo ‘necesita la división dicotómica de la sociedad en dos campos- uno de los cuales se representa a sí mismo como una parte que afirma ser el todo” (Marchar, 2006: 55).

Para el caso del MPN, se establece la confrontación “Provincia vs Nación”; por una parte, una provincia abandonada y relegada frente a una Nación que la olvida y vacía de sus recursos no renovables; por la otra, la “creación” de un mito que aporta a la construcción de la “fantasía social” de la completud; esto es, la acción que dé respuestas inmediatas ante la falta⁴¹⁶.

“El espacio mítico se presenta como una alternativa frente a la forma lógica del discurso estructural dominante... Por otro lado, el mito es una “imagen” que ha borrado las huellas de su conformación. La eficacia del mito es esencialmente hegemónica: consiste en construir una nueva objetividad a través de la articulación de elementos dislocados” (Laclau, 1993: 77-81; citado por Southwell, 2012: 9).

A partir de esto es posible pensar esta confluencia entre confrontación y origen mítico, con la idea de lo que Laclau define como hegemonía, en tanto instalación de una forma de “hacer política”, encarnada en la provincia por el Poder Ejecutivo, que retoma las demandas, reactualiza el discurso y actúa sobre aquellas.

“Existe la posibilidad de que una diferencia, sin dejar de ser particular, asuma la representación de una totalidad inconmensurable. De esta manera su cuerpo está dividido entre la particularidad que ella aún es y la significación más universal de la que es portadora. Esta operación por la que una particularidad asume una significación universal inconmensurable consigo misma es lo que denominamos hegemonía” (Laclau; 2005: 95).

La cita que precede da una respuesta posible sobre el proceso de construcción de un discurso hegemónico por parte del MPN y cómo esa conformación puede ser leída desde los conceptos básicos del populismo que plantea Laclau (2005: 98-99), esto es:

⁴¹⁶ El intento de “llenar” esta falta está en la respuesta a la demanda, cuestión que habla del “ejercicio” de respuesta y la construcción, a partir de ello, de hegemonía. *“El orden está presente como aquello que está ausente; pasa ser un significante vacío, el significante de esa ausencia...hegemonizar algo significa, exactamente llenar ese vacío” (Laclau, 1996: 84).*

- 1- *“La formación de una fuente interna antagónica separando el pueblo del poder”*; pueblo representado por los habitantes de un territorio largamente relegado por el “poder central”.⁴¹⁷
- 2- *“Una articulación equivalencial de demandas que hace posible el surgimiento del pueblo”*. Las demandas están instaladas en una “Provincia por hacer” y bajo el *slogan* fundacional en cuanto a “obras no palabras”, el MPN encaró dicha construcción en todos los aspectos: Salud, Educación, Justicia, Obras Viales, Comunicaciones, otras.
- 3- *“La unificación de estas diversas demandas cuya equivalencia, hasta ese punto, no había ido más allá de un vago sentimiento de solidaridad en un sistema estable de significación.”* En este orden, el MPN atendió las demandas y propuso un esquema de respuestas a pesar de su heterogeneidad y, considero, que es mediante este proceso que se construyó la lógica de la representación: esto es, la interrelación entre representado y representante y la construcción de significados.

En este último aspecto, sería muy importante poner en tensión cuál es el rol del “líder” en el MPN y su relación con los “representados”, pensando si la forma de dar respuestas a las demandas se puede definir desde la idea de significante vacío, en tanto *“... si el significante vacío va a operar como un punto de identificación para todos los eslabones de la cadena debe efectivamente representarlos, no volverse totalmente autónomo de ellos”* (Laclau, 2005: 205). O, desde la idea de la confrontación de un mito original que se nutre de las demandas iniciales, retornando a ellas para poder reinventarse y resituarse en el “centro” de lo social.

Esta lógica permitiría la continuidad en el tiempo, como ocurre con el MPN y sus fundadores, a partir de reabrir viejas confrontaciones y revivir viejos *slogan*. Sirvan como ejemplo de estos últimos comentarios, al menos, cuatro cuestiones: el *slogan* de apertura de la Página Oficial de la Provincia: “Neuquén es: compromiso, progreso, dignidad y valor pionero”⁴¹⁸. El 18 de diciembre de 2013, se inauguró una estatua que recuerda al líder del partido, Felipe Sapag; la imagen de un medio local que muestra al gobernador Jorge Sapag y al dos veces gobernador (Pedro Salvatori) inaugurando la nueva empresa de

⁴¹⁷ Podría plantear, como hipótesis, el posible reemplazo de un “Rey Nación” distante, desinteresado y extractivo vs un “Padre Pueblo” presente, interesado y con respuestas ante las demandas urgentes.

⁴¹⁸ Algunas de estas palabras coinciden con la letra del Himno provincial.

Gas y Petróleo del Neuquén (07-12-2013), publicada bajo el título: “El renacimiento petrolero ya tiene casa propia...”⁴¹⁹ y, por último, el *slogan* de la última campaña de la elección a gobernador en la que los postulantes esgrimen la idea de pioneros / fundadores del MPN de sus padres y abuelos, y lo resumen en un “somos tu bandera”. ¿Mito fundacional reactualizado, actualización de la demanda o respuesta ante el significativo vacío?

“La eficacia del mito- dice Laclau- es esencialmente hegemónica: consiste en construir una nueva objetividad a través de la rearticulación de elementos dislocados... En la medida en que coexisten cada vez más dislocaciones no integrables a ese espacio de representación, el espacio es, por así decirlo, re-literalizado, su capacidad metaforizante disminuye y pierde, por lo tanto, su dimensión de horizonte” (Laclau, 1993: 77-81; citado por Southwell, 2012: 9).

Es en este espacio en donde la política, parafraseando a Marchart (2006: 41) es entendida como el “acto de nominar”, de la adquisición de la identidad como grupo a partir de un proceso de significación/articulación hegemónica; por ende, este grupo es el portador del nombre, de la identidad y del contenido con el que se construye / sostiene el discurso político. *“El bautizo original de un agente político o identidad popular, por medio del cual el agente o identidad adquiere existencia, viene a ser simplemente una intervención hegemónica”* (Marchart, 2006: 46).

Hasta aquí señalé algunos aportes teóricos, históricos y también interrogantes sobre lo que fue, y sigue siendo, la construcción de una fuerza política en el marco del Peronismo sin Perón, de los Neo Peronismos y en el espacio de un lugar geográfico abandonado por “el Rey”. En este contexto, creó, desarrolló, construyó y aún sostiene su hegemonía el MPN. Porque *“las relaciones de poder ‘sirven’ en efecto, pero no porque están ‘al servicio’ de un interés económico primigenio, sino porque pueden ser usadas en*

⁴¹⁹ Es muy importante relacionar esta “refundación” con el mega emprendimiento petrolero “Vaca Muerta” que suponía una importantísima red de inversiones para la provincia del Neuquén las que aún no se concretaron en las proporciones anunciadas por los gobiernos nacionales y provinciales.

las estrategias” porque forman saberes y discursos que atraviesan el cuerpo social” (Foucault, 1979: 171).⁴²⁰

El Sistema Educativo Provincial y, en particular, el subsistema de formación del Magisterio no fueron -ni son- ajenos a esta lógica que estableció la necesaria interrelación entre políticas educativas y políticas partidarias en el marco y contexto de la política neuquina.

⁴²⁰ “....que no existen relaciones de poder sin resistencia; que éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen la relaciones de poder...(…) Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (Foucault, M. 1979: 171,188).

CAPÍTULO XII

A modo de conclusión

Pensar en las conclusiones a las que arribo, tras este recorrido por lo que fue la constitución del subsistema de formación del Magisterio neuquino, me llevó a la recuperación de distintos datos significativos que respondieron, en parte, a los interrogantes iniciales presentados en el Capítulo I y, también, a la apertura de nuevas preguntas y aspectos a retomar o profundizar en futuras investigaciones.

En primera instancia, es necesario señalar cómo la necesidad de un proyecto de investigación flexible y con posibilidades de modificaciones fue puesta en evidencia a poco de iniciado el proceso de sistematización de la información recogida en el trabajo de campo; a partir del surgimiento de algunas primeras tensiones en torno del objeto de estudio.

La tensión inicial aconteció en relación con la hipótesis central de la tesis y las instituciones mencionadas en ella como portadoras de los mandatos fundacionales. Una de ellas era la correcta -la Escuela Nacional de Comercio de Neuquén - ISFD N° 12-; la otra, no. En la hipótesis, planteaba a la Escuela de Maestros Normales Regionales de Zapala como la institución de la que la Escuela Provincial de Magisterio-ISFD N° 6 era continuadora; tras el primer análisis de los datos del trabajo de campo, en su lugar debí incorporar, como portadora de dichos mandatos, a la Escuela Normal Provincial de Chos Malal.

La segunda tensión surgió en relación con la periodización escogida que, si bien da cuenta de la fecha de inicio y cierre de la constitución del subsistema -1951...1993- por ser esta última la fecha de transferencia de las instituciones nacionales a la órbita provincial, solo implicó el cierre del período de creación / re-denominación de las instituciones, pero no del proceso de conformación del subsistema en cuanto a los planes de estudio y las normativas, entre otras cuestiones. Es por ello que, en la descripción y análisis del subsistema, incorporé datos que superan el límite de esta periodización y que sirven para dar mayor profundidad al análisis del objeto de estudio.

Estas tensiones, y otras, llevaron a la modificación de la hipótesis central en cuanto al contenido de una de las instituciones mencionadas y su proceso de constitución y a la incorporación de mayor información sobre el subsistema no comprendida dentro del primer período. Ambas situaciones me permitieron ampliar el panorama sobre la conformación del subsistema, su contexto, los protagonistas y las principales modificaciones que lo atravesaron.

Fue significativa la influencia que la tardía provincialización del Territorio Nacional del Neuquén tuvo en las decisiones a nivel de políticas públicas en general y educativas en particular. La pertenencia a los Territorios implicó una escasa participación e injerencia en las determinaciones que, a nivel político, se tomaron sobre las reformas educativas, la creación de instituciones, la normativa y, fundamentalmente, la asignación de las correspondientes partidas presupuestarias.

Ejemplo de esto último fue que los primeros espacios para formación del magisterio, en el Territorio Nacional del Neuquén, fueron creados en 1951 como Anexo a otra institución (Escuela de Comercio de Neuquén Anexo Magisterio) o como sustitución de otras ya creadas (la Escuela Industrial Regional Mixta de Zapala pasó a ser la Escuela de Maestros Normales Regionales) y con la implementación de un sistema diferenciado de formación en cuanto a los planes de estudio de ambas instituciones. En el caso de la primera, el Plan se correspondía con el de las “Escuelas Normales Nacionales”, que tenían una concepción más citadina e integrada a la lógica de las Escuela Normales fundacionales del Sistema Educativo. En el caso de la Escuela de Maestros Normales Regionales, se correspondía con la perspectiva de las “Escuelas Nacionales Regionales”, relacionada con las poblaciones del interior que adoptan, en su plan de estudio, la orientación de educación y producción asociada con la actividad agropecuaria de la pampa húmeda: la granja y la producción intensiva, forzosamente aplicada en un contexto de producción ganadera extensiva ligado a la trashumancia⁴²¹.

Considero que ésta es la primera formulación de una tensión que atravesó la constitución, tanto de la provincia como de su Sistema Educativo, planteada como una oposición entre Gobierno Central vs Territorio; Nación vs Provincia; Ciudad Capital vs Ciudad del Interior, puesta en escena a través de la escasa participación de uno de los protagonistas en las decisiones, de los proyectos de país y del Sistema Educativo. Dato simbólico de la escasa representación e importancia concedida a los Territorios Nacionales es que, para la creación del primer espacio para la formación de maestros, el T. N. de Neuquén sólo debió aguardar 80 años en relación con las primeras creaciones del “país visible” de la generación del '50 -1850-.

⁴²¹ Esto da cuenta de que la “universalización” de planes de estudio e instituciones se hace en menoscabo de las realidades particulares de cada región.

El modelo institucional a “dos vías” de las primeras Escuelas Normales del T. N. se repitió al crear las dos primeras Escuelas Normales provinciales; la de Chos Malal con Orientación Rural, con el mismo plan de estudio y la misma lógica de funcionamiento que la Escuela de Zapala, y la Escuela Normal Provincial de Cutral Có, con la lógica de funcionamiento de la de Neuquén capital.

A su vez, la Escuela Normal de Chos Malal tuvo mucha influencia en la creación de una de las instituciones que considero paradigmática en la hipótesis: la Escuela Provincial de Magisterio, que aporta tanto su perspectiva de Escuela Normal como, también, algunos de sus docentes / directivos y, tal lo analizado, parte de su idiosincrasia constitutiva en relación con las concepciones sobre “hacer” política educativa.

Luego de los Territorios Nacionales y en lo que a la configuración de la provincia en sí se refiere, el contexto político nacional y las condiciones provinciales dieron el marco a la constitución de una fuerza política, con raigambre peronista, que gobierna la Provincia desde 1963: el MPN. Esta fuerza política se fue consolidando al adquirir protagonismo y centralidad en la implementación de políticas públicas -a la luz de la controversia Nación-Provincia-, generando proyectos desde un particular desarrollismo que conllevó la satisfacción de las demandas de una provincia relegada y una concentración del poder en manos de una sola fuerza política, lo que, con el correr de los años, fue tornando difícil la idea de poder separar políticas públicas de políticas partidarias y, con ello, la posibilidad de establecer continuidades de políticas públicas por fuera de los vaivenes de las internas partidarias.

Esta forma de ejecutar la política influyó en la constitución del subsistema de formación en varios aspectos:

A)- En asociar la creación de los IFDs con las propuestas de desarrollo provincial, tanto del COPADE como del PEP, cuestión que estaría dentro de una lógica desarrollista pero que, a mi criterio, se relaciona más con políticas de poblamiento y de respuesta político-partidaria a la demanda de creación de espacios de formación - contención a los jóvenes de la comunidad. Esta perspectiva significó avanzar con una lógica particular de creación de los IFDs, sin tener en cuenta el contexto y en donde el Estado se posicionó como único protagonista en la generación/sostén de empleos.

Ejemplos de estas formas de actuación están señalados en el desarrollo de los capítulos destinados a la descripción de los IFDs, en donde menciono a aquellos intendentes, a las fuerzas vivas y los directivos de escuelas que mantenían una importante relación con el partido provincial y que se constituyeron en los demandantes de dichas creaciones.

B)- En la importante influencia que tuvo, para el futuro funcionamiento de la institución de formación, que la relación de la directora de la Escuela Normal o del IFD fuese cercana o de distancia de la política partidaria provincial. En este sentido, es sustancial recordar los siguientes ejemplos:

1)- En cuanto a las relaciones de cercanía, puedo rescatar que algunos directivos de las Escuelas Normales o IFDs ocuparon diversos cargos, tanto en educación como en otros espacios, en representación del Ejecutivo, lo que significó un “ascenso” en sus funciones.

2)- En cuanto a las relaciones de distanciamiento, puedo comentar que el nombramiento de “la persona inadecuada” para ocupar la dirección de un IFD impactó en forma negativa en la vida institucional, puesto de manifiesto en la falta o escasa respuesta a cualquiera de las demandas institucionales (IFD N° 9- 10 y 3) o la puesta en tela de juicio del nombramiento del directivo “*in eternum*” o la solicitud del cumplimiento de la normativa en vigencia se vivió como un “golpe de Estado” que intentaba desplazar al director (IFD N° 2- 8- 7), situación que conllevó la intervención directa de funcionarios del partido político provincial.

Este conflicto dejó en evidencia el poder que, a nivel local, ejercían los directores de los IFDs, lo que puede relacionarse con la representación que tenían de sí los directores, en tanto funcionarios públicos, y como está se “corporizaba/ representaba” en la institución de Nivel Superior que tenían a su cargo como formadora del maestro por antonomasia.

C)- En relación con la normativa y su cumplimiento, es posible señalar que la normativa de referencia, al igual que la dependencia institucional, en un inicio estuvo ligada al Nivel Medio, por lo que, aún en plena vigencia del ROI -1982-, se apeló a ella cuando existía alguna dificultad –hasta el año 2013-. En el caso de la duración del mandato de los cargos de directivos, de la forma de ingresar a la docencia, de los

puntajes a asignar, entre otras, no se la tuvo en cuenta y se avalaron situaciones de absoluta arbitrariedad, tanto en la permanencia de los directivos como en la convocatoria a cobertura de cargos. Otro ejemplo de concentración del poder / decisión de los directivos sobre lo que ocurría en la vida de los IFDs.

D)- En relación con la continuidad en los distintos contextos de las mismas personas que ejercían diferentes y cada vez más jerarquizadas funciones en el Sistema Educativo, situación que da cuenta, de la conformación de los cuadros políticos pedagógicos provinciales ligados a la construcción, el seguimiento y sostenimiento de las políticas educativas a lo largo de los años.

En ese sentido, se pusieron en evidencia las marchas y contramarchas que el subsistema tuvo a lo largo de los años, lo que se puso de manifiesto en los siguientes acontecimientos:

a)- la creación de las dos primeras Escuelas Normales Provinciales, que contaron con distintas orientaciones, planes de estudio, organización académica y normativa;

b)- en el inicio del proceso de terciarización, con la creación de los dos primeros IFDs y, al poco tiempo, el retorno a la creación de la Escuela Provincial de Magisterio;

c)- en la unificación de los planes de estudio -1983- vs el inicio de los “proyectos individuales” de cambio de Diseño Curricular -2002-⁴²²;

d)- en el nuevo proceso de unificación de los planes de estudio -2009- y la normativa de la mano de la propuesta de los IFDs más combativos; entre otras.

Sucesos que ejemplifican una política educativa errática, en la que se superponen procesos, normativas y decisiones en un espacio geográfico - político muy acotado y bajo la continuidad de una misma administración.

Dentro de esta lógica de avances y retrocesos se inscriben situaciones muy significativas para el subsistema de formación del Magisterio que ponen de manifiesto la forma de gestión de la jurisdicción en cuanto a las políticas educativas, ejemplos de ello son, en una escala particular, el regreso a la conformación de una Escuela Normal en el año 1978 cuando dicho modelo estaba perimido y superado y, en una escala general, dos situaciones: la conformación de la Red Federal de Educación Continua destinada a la

⁴²² En estas modificaciones participó la mitad de los IFDs; los que no lo hicieron siguen resistiendo la implementación de la Ley Federal de Educación y sus políticas focalizadas en el contexto de una Provincia que no implementó dicha Ley.

capacitación para la implementación del modelo propuesto por la Ley Federal de Educación en una provincia que no la implementó y la realización de las modificaciones de los diseños curriculares de los IFDs a partir del año 2002 en el marco de una Ley Federal de Educación que estaba en plena decadencia en el resto del país; lo que pone de manifiesto las contradicciones que existieron dentro de una misma jurisdicción, el desfase de la misma en relación a otras jurisdicciones y lo que acontecía a nivel nacional.

Situaciones que tuvieron un denominador común, ya sea en el antecedente de su creación como Escuela Provincial de Magisterio, como sede de la Red Federal de Educación o como primer IFD que modificó sus diseños en el marco de la Ley Federal de Educación; me refiero al ISFD N° 6, desempeño que lo instaló como la institución que más predisposición tuvo al momento de implementar las políticas nacionales en la jurisdicción a pesar del contexto en que las mismas se desarrollaron.

Como síntesis de los cambios / modificaciones acontecidos en la provincia y, en relación al subsistema, es posible observar: el proceso de reforma - terciarización, creación de los dos primeros IFDs y cambios de planes de estudio -1971-1975-, puesta en vigencia del plan 040 y el ROI, unificación de los planes de estudio, constitución del nivel y desafectación de los IFDs de los CPEM -1982/3-, aprobación del PEP, avances de reforma en los años 90, propuesta de reordenamiento del Sistema Formador - retiro de esta propuesta y pérdida de vigencia del PEP, los avances individuales en la reforma del 2002 - permanencia de la mitad de los IFDs en el Plan N° 040 y avances en la reforma del 2008 con la unificación de Planes de Estudio y normativa.

La mención de avances, retrocesos y tensiones da cuenta -nuevamente- de la no correspondencia entre políticas educativas y la política partidaria que se mantiene en el tiempo y del distinto grado de involucramiento de los cuadros técnicos políticos-pedagógicos que se mantuvieron a pesar de los intrínquilos políticos, ratificando así su forma de pensar/hacer políticas educativas.

Una serie de hechos significativos, para el subsistema, se dieron entre los años 1976 y 1983, en el momento de la dictadura más cruenta que vivió la Argentina. Se trata del nombramiento de la primera supervisora del Nivel Medio y Superior (futura Jefa

de Supervisores), la creación de todo el Cuerpo de Supervisores del Nivel Medio y Superior (salvo el de Ciencias de la Educación)⁴²³, la adhesión a los Lineamientos Nacionales para la Formación del Magisterio, la correspondiente elaboración de los lineamientos provinciales que van a dar origen al Plan N° 040⁴²⁴ la elaboración de la Normativa que lo acompaña y su implementación.

Este proceso habla de construcciones en las que el espacio de poder está concentrado en pocas personas que tienen una idea particular de participación (circunscripta al pequeño grupo y en un contexto de dictadura) y, también, de la prisa por dejar “instalado” un nuevo plan de estudio y su normativa -que tiene características muy específicas- antes del regreso de la democracia. El plan de estudio y las personas que fueron designadas como responsables políticas para su elaboración / implementación tuvieron continuidad en el entorno de los cuadros políticos pedagógicos en diversas funciones, tales como: supervisora de Nivel, directora de Nivel Medio y Superior, vocal en el CPE por el Ejecutivo, entre otras; hechos que refuerzan y enmarcan las continuidades políticas y su relación con la política partidaria local.

Mientras, en el panorama descripto, esto acontecía desde las políticas “oficiales”, en otros espacios se comenzaba con la construcción del gremio ATEN, conformación a la que confluyeron distintas posiciones ideológicas, aportes, ideas sobre educación-profesión docente, entre otras. El accionar de este gremio tuvo una incidencia muy importante en las políticas educativas provinciales ya que se configuró como el único espacio de confrontación, oposición y construcción de propuestas alternativas o acompañamiento de aquellas acordadas, más allá de las impulsadas por las políticas educativas públicas partidarias. En este sentido, es posible señalar que la tarea emprendida en función de la participación en el gobierno de un CPE con funcionamiento pleno conllevó la generación de un espacio de participación para la elaboración, discusión

⁴²³ Cargo que no es ocupado por convocatoria, ya que esto podría abrir las puertas al ingreso de profesionales de Ciencias de la Educación con formación universitaria; por ello no se convoca para este cargo, que es ejercido por la Jefa de Supervisores.

⁴²⁴ Este plan de estudio estuvo en vigencia, en la mitad de los IFDs de la provincia, hasta 2008. A pesar de dicha continuidad, muchos IFDs avanzaron hacia modificaciones parciales dado que las condiciones ofrecidas para su modificación completa no eran las propicias. En este sentido, se realizaron relecturas del plan, reemplazo de la bibliografía propuesta, incorporación de nuevos espacios curriculares; ya que consideraban perimido al plan.

y aprobación de la normativa que rige la vida de las Escuelas, la participación en las Juntas de Calificación Docente, la discusión sobre la propuesta de reformas, entre otras.

También se impulsó el espacio de resistencia a la implementación de la Ley Federal de Educación y sus políticas focalizadas en los años '90.

En lo que al subsistema educativo se refiere, dentro del ámbito gremial se gestionó, acompañó y aprobó, entre otras cosas, la constitución de la Junta *ad hoc* del Nivel Superior, hecho que es señalado como un hito por muchas de las docentes entrevistadas ya que permitió transparentar el ingreso de los docentes al Nivel y el acompañamiento a la reforma de los planes de estudio en 2008. El último acontecimiento, como la mayoría de los que tienen incidencia gremial, se votó y aprobó por asamblea. Esta forma de pensar el rol del docente y la acción gremial instaló otra manera de “ver” la política, la participación y la circulación del poder.

Formas contrapuestas a la precedente en relación a la participación, la circulación del poder, las ideas sobre educación, entre otras, surgían, repitiéndose o con importantes similitudes, en las instituciones visitadas o en los relatos de las entrevistas; debido a ello y como aporte a estas conclusiones, generé una selección que permita ver cómo estas variables influyeron en la vida institucional y, por ende, en la conformación del subsistema de formación del magisterio.

Muchas de las situaciones que señalo como generales no aparecieron en la totalidad de los IFDs, pero sí en la mayoría; por ello, las tomo como indicativas de formas comunes de funcionamiento institucional.⁴²⁵

El primer dato interesante fue la recurrente aparición de las mismas personas en distintos espacios de actuación, en los IFDs y, también, como funcionarios a cargo de espacios de decisión/acción en las políticas educativas provinciales. Esta situación se repite tanto en los gobiernos de facto como democráticos y, además, muchos de estos funcionarios provienen de las mismas localidades⁴²⁶.

⁴²⁵ Los rasgos específicos que diferencian y definen a cada IFD están desarrolladas en los capítulos anteriores al momento de describirlos en profundidad.

⁴²⁶ No necesariamente son nacidas en estas localidades sino que aparecen, en la mayoría de los casos, como el primer lugar de asentamiento y trabajo como docentes en la provincia.

Por ejemplo, quien desempeñó el rol de Jefa de Supervisores y Supervisora del Nivel, inició su carrera docente en la Escuela Normal Provincial de Chos Malal/IFD N° 2, al igual que su predecesora en la supervisión del sistema (luego cesanteada en el gobierno de facto). De la misma escuela proviene la directora del CPEM N° 8- IFD N° 5, quien luego fue vocal del Nivel Medio y Superior por el Ejecutivo; también, quien tuvo a su cargo *“la organización del Sistema de Formación del Magisterio del Neuquén”* y luego se desempeñó como la primera directora de la Escuela Provincial de Magisterio/IFD N° 6. Otra de las docentes oriundas de esta localidad es quien ocupó el cargo de directora de Nivel Superior al momento de diseñar el Programa de Reordenamiento y, por último, un número importante de ellas figuran entre las creadoras de la Escuela Provincial de Magisterio.

A partir de estas coincidencias, planteo como interrogante si estas personas ¿siguieron el mismo camino que Olascoaga⁴²⁷ o si el tránsito por el “interior” significó un primer pasaje para luego trasladarse a la “capital” y desempeñarse como parte de los cuadros políticos –educativos-? Considero que confluyen ambas opciones, ya que “el interior” aparecía como el primer destino al llegar a una provincia “en desarrollo” y como la “escuela de formación” para luego de un tiempo trasladarse a la capital.

Es por ello que estos traslados tuvieron como común denominador la participación en la política educativa provincial, lo que conformó el cuadro de funcionarios políticos que la implementaron.

Una segunda cuestión es la coincidencia en la forma de gestión/creación de la mayoría de los IFDs en cuanto a que, en una primera etapa, fueron “Anexos de los CPEM”, con toda la carga que implicaba esta dependencia, tanto desde el lugar de “anexo” como desde una normativa que no se corresponde con la del nivel sino con la del Nivel Medio y el origen de la demanda para la creación de los institutos, en la que se dio la confluencia de intervención de la comunidad (padres, docentes, alumnos) y de los intendentes de las localidades de asentamiento, que generaron presión sobre el Ejecutivo provincial.

⁴²⁷ Olascoaga ingresa por Mendoza al entonces Territorio Nacional del Neuquén durante la “Campaña del Desierto” y, entre otras cosas, funda la primera capital del territorio, la que, años más tarde es trasladada a su asentamiento actual.

Las demandas y sus formas de abordaje, desde el Ejecutivo, tuvieron algunas características particulares según el momento histórico o el IFD a crear, pero siempre concluyó con la misma respuesta: la creación definitiva de la institución.

Esta forma de actuación puso de manifiesto, más que la satisfacción de las demandas reales de cobertura para la formación del recurso humano en función del desarrollo educativo, la necesidad de expansión del sistema político de la mano del Estado en tanto generador de los institutos como espacios de trabajo⁴²⁸ y como espacios de contención de los adolescentes de la comunidad.

De esta forma, el Estado se transformó en el único sostén de todo el proceso en cuanto a la intervención, el sostenimiento del Sistema Educativo, creador de futuros espacios de inserción laboral y, desde esta perspectiva, generador de políticas provinciales que permitieran perpetuar ciertas formas de actuación muy imbricada en la política partidaria. Posicionamiento que instala a la escuela como principal aparato ideológico de un Estado identificado con el gobierno del partido que se mantuvo y mantiene por más de medio siglo en el poder.

Como parte de esta lógica de creaciones de los IFDs, surgieron los “después” del decreto fundacional del Poder Ejecutivo: los “después” que ponen en evidencia situaciones como la convivencia forzada de distintas instituciones en el mismo espacio, la falta de docentes con las titulaciones correspondientes para la cobertura de los cargos y las más diversas respuestas, por parte de las instituciones, para subsanar estas dificultades.

En relación con el “espacio propio”, la búsqueda de soluciones se orientó al desplazamiento de instituciones que ya funcionaban en el lugar (Escuela de Magisterio); la asunción del rol de “ocupas”, ya que se trasladan a espacios no pre asignados para ellos (IFD N° 1 y 2); la “generación” del Departamento de Aplicación como “excusa/justificación” que asegurara el lugar “ya que contaban con una escuela primaria” (IFD N° 1, 2, 6); la “vinculación” con promesas electorales para lograr el edificio propio (IFD N° 3); la “gestión-presión” para lograr la cesión de algún espacio (IFD N° 10, 12 y 8);

⁴²⁸ Como dato anecdótico puedo comentar las situaciones de “superposición” de funciones que se repiten en los primeros alumnos de los IFDs del interior. A partir de la escasez de docentes, los mismos alumnos eran alumnos-residentes-docentes. Al mismo tiempo que realizaban su Residencia, eran docentes nombrados en el cargo y continuaban en él al recibirse.

la disputa por el espacio entre la directora del IFD y el Intendente (IFD N° 7) y, por último, “el libro anillado sobre la gestión por el espacio propio”, que guarda la secuencia de gestión ininterrumpida del IFD N° 5, que relata la historia del IFD y menciona el nombre de todos los funcionarios que ejercieron en los distintos espacios de conducción en educación desde 1984 hasta la fecha, ya que figuran en las notas de reclamo. En este caso, el libro histórico del IFD se confeccionó en torno al reclamo por el edificio, que aún no obtuvo respuesta favorable.

Las dificultades con lo edilicio ponen en tensión varios de los aspectos con los que pueden ser analizados los IFDs. Uno de ellos es la relación IFD-Departamento de Aplicación ya que, según los datos obtenidos, se desplaza lo pedagógico por la “urgencia” de contar con un Departamento de Aplicación para así justificar lo edilicio (IFD N° 1 y 2); esta característica de desplazamiento no es la única que afecta la relación administrativo pedagógica entre instituciones. Otra es la escasa influencia de la normativa⁴²⁹ que respalda a estas creaciones ya que figura como cuarta causa de cierre o no creación de un IFD la ausencia de edificio adecuado para su funcionamiento. Evidentemente, primero estaba la urgencia de respuesta a la demanda y, luego, si era posible, la respuesta a las necesidades de la institución. Primero la necesidad de captar la adhesión de la comunidad del lugar de asentamiento del nuevo IFD y que de los “después” se encargaran otros.

Otro de los rasgos característicos, y que también está contemplado en la normativa⁴³⁰, era la creación del Departamento de Aplicación para la realización de las correspondientes prácticas. La respuesta ante este requerimiento es diversa ya que, de todos los IFDs, solo cinco tienen Departamento y todos ellos tienen antecedentes de haber funcionado primero como Escuela Normal y luego como IFD. Este es el caso de las

⁴²⁹ “Para crear un Instituto Superior será necesario: a) verificar la necesidad de su creación en relación con la planificación educativa, los requerimientos y las posibilidades zonales... b) contar con una preinscripción de alumnos no inferior a 20; c) asegurar la posibilidad de proveer cargos y cátedras de acuerdo a las exigencias establecidas en el art. 139 del Estatuto del Docente; d) disponer de local apropiado; e) contar con recursos y material bibliográfico que garantice el nivel superior de enseñanza...” (ROI IFD Provincia del Neuquén, 1983).

⁴³⁰ El Artículo N° 84 del ROI dice: “El Departamento de Aplicación, con que debe contar todo establecimiento donde funcione un Profesorado para la Enseñanza Primaria... servirá como campo de observación y experiencia a los estudiantes del profesorado...”

dos Escuelas Normales Nacionales (Neuquén y Zapala), las dos Escuelas Normales Provinciales (Chos Malal y Cutral Có) y la Escuela Provincial de Magisterio (Neuquén).

En las dos primeras, se crearon como una secuencia lógica de las Escuelas Normales Nacionales; en cambio, en el caso de las Escuelas Provinciales, tuvieron, según datos recogidos en las entrevistas, diversas justificaciones que van desde la necesidad de un Departamento para las prácticas a la necesidad de contar con una Escuela Primaria para ocupar un edificio. El resto de los IFDs no crearon los Departamentos de Aplicación.

El tercer ítem del ROI planteaba la necesidad de contar con personal docente para cubrir los cargos; en relación con esto, es posible retomar algunas cuestiones fundacionales de los IFDs, especialmente en el interior neuquino.

La dificultad en la cobertura de los cargos docentes llevó a cubrir dichos espacios con profesionales con títulos idóneos o con maestros -lo que desvirtúa el proceso de formación y profundiza la idea de repetición de las prácticas (*practicum*) ya que el docente enseña como le enseñaron y no desde pasajes pedagógicos o la especificidad del Nivel-. En este sentido, resulta ilustrativa la anécdota que comenta H., cuando dice que C., la directora, le ofreció las horas en el supermercado y ella dijo que no las quería porque no tenía formación para el Nivel y termina tomándolas por la insistencia de la directora.

Cuánta relación tiene esta idea de “ser docente” con la del práctico idóneo acuñada en las reformas de los 70 y en la que el docente no es más que un ejecutor de los saberes contruidos y diseñados por especialistas (Southwell, 2007) y, además, genera una lógica de continuidad entre lo que “aprendió” como maestro y lo que “enseña” a futuros maestros; continuidad, isomorfismos y acciones que van en desmedro de la formación de futuros docentes, pero que no dejan de ser coherentes y funcionales a las políticas educativas-partidarias.

Este último comentario abre a la posibilidad de revisar el cómo y a partir de qué normativa ingresaban los docentes a los IFDs. Al respecto, la normativa aprobada entre los años 1982 y 1984 era clara ya que mencionaba concursos docentes por antecedentes, lo que significaba: la inscripción en el IFD en un tiempo determinado, la presentación de antecedentes académicos, la conformación de un legajo y su evaluación

para elaborar un listado final de orden de mérito, a partir del cual se convocaba a la cobertura de los espacios vacantes.

Si bien, por normativa, existía un documento guía de cómo adjudicar los puntajes y a partir de allí hacer los listados y posterior convocatoria⁴³¹, el procedimiento no fue cumplimentado de la misma forma por las direcciones y los CD de los IFDs, lo que se tradujo en diferencias notables en los puntajes adjudicados entre los IFDs, con el consiguiente desfasaje en la cobertura. En algunos casos, se transformaba en el empleo casi discrecional de las vacantes por parte de los directivos, lo que transformaba este proceso en una “bolsa de trabajo” o, en muchos de los casos, en una especie de moneda de intercambio.

También se instaló, en muchos de los IFDs, el “cuaderno de inscripción fuera de término”, en el que el directivo registraba situaciones especiales que, generalmente, terminaban cubriendo las vacantes. Es significativo destacar la importante cuota de poder que esta forma de funcionamiento le asignaba al director y al CD ya que podían disponer sobre la oferta laboral y, con ello, el ingreso o no del colega docente. Estos casos son los que ponen de manifiesto cómo se construyó la figura del director en los IFDs y su relación con el poder casi absoluto que detentaba a pesar de la existencia, al menos desde la normativa, de un gobierno compartido y la constitución de un orden familiarista, investido de cierto halo doméstico y comprensivo que permitía arbitrariedades.

Situación que fue subsanada con la creación de la junta *ad hoc* para la valoración de los legajos. La junta unificó los criterios de evaluación y emitió un solo listado.

En los primeros tiempos, se siguieron generando algunas dificultades en relación con los acuerdos de base a los que tuvieron que arribar los componentes de la junta, que están reflejados en los dichos de la entrevista a L., en el sentido de que algunos integrantes pugnaban por implementar viejas prácticas y, al principio, las vacantes se cubrían mediante llamados telefónicos (a partir del listado), lo que, en muchos casos, permitió un manejo arbitrario y para nada transparente; lo que fue superado mediante la

⁴³¹ Tras la realización de este listado y al producirse una vacante, el directivo debía llamar a los postulantes por teléfono, siguiendo el orden de mérito, y el convocado tenía 48 hs para contestar sobre la oferta. Este trámite era muy engorroso y también se prestaba a “reducciones” en el listado, ya que se convocaba a docentes más cercanos. La anécdota de una entrevistada da cuenta de cómo una oferta de 15 horas interinas se transformó, en el transcurso del viaje de su casa al IFD para tomarlas, en 5 horas suplentes.

realización de asambleas públicas presenciales para la cobertura de vacantes, quitando, definitivamente, de la órbita institucional el llamado directo a cobertura.

La conformación de esta junta *ad hoc* fue solo posible por el trabajo de algunos de los IFDs –ISFD N° 5, 9, 12, entre otros- y la fuerte injerencia / participación del gremio docente en la escritura participativa de la normativa, en el aval para su aprobación y puesta en vigencia, lo que pone de manifiesto las distintas formas de actuación de los protagonistas de las políticas educativas del gremio docente y de los IFDs más combativos, que continuaban actuando desde su rol antagónico frente a la continuidad de las políticas públicas partidarias.

No solo en la cobertura de horas existía una normativa inicial que no fue respetada, también en el caso de la designación / permanencia de las conducciones de los IFDs ocurrió algo similar. Si bien el acceso a la dirección y a las jefaturas de área solía seguir los pasos de la normativa en cuanto al ingreso del docente de mayor puntaje, no ocurrió lo mismo en cuanto a la permanencia en la función.

El director debía permanecer 5 años y el jefe de área 2 años y luego debía realizarse un nuevo concurso del que podían participar. Esto solo en teoría, ya que en los IFDs ocurrió que estos cargos se asumían “hasta la jubilación”. Lo que no solo implicó la vulneración de una normativa, sino que llevó a la generación de una forma de funcionamiento institucional que influyó fuertemente en la vida institucional de los IFDs, ya que se visualizaba a la Dirección y al CD como espacios “eternos” en los que las personas confluían “hasta jubilarse”, lo que construía el sentimiento de “propiedad” de la institución.

Sentimiento que conllevaba la toma de decisiones, en la mayoría de los casos, cuasi unilaterales y una forma particular de ejercicio del poder; en este sentido, es importante señalar que, en la mayoría de los IFDs del interior, la dirección del IFD adquiría mucha relevancia ante la comunidad.

Por otra parte, esta forma centralizada de conducción es confirmada por las entrevistadas, que señalaban que las funciones del CD eran relegadas, en la mayoría de los IFD, a un rol secundario y no de co-conducción, tal como lo presuponía la normativa.

Esta “forma particular de conducción” generó varios de los rasgos distintivos que marcan las entrevistadas en cuanto al funcionamiento de muchos de los IFDs cuando se

refieren a que funcionaban como “una gran familia” (IFD N° 6: S., L. y C.), “una gran familia napolitana” (IFD N° 3: R., M. y S.), “éramos vistas como las chicas de V.” (IFD N° 10: E. y C.), “era el IFD de K.” (IFD N 6: S. y L.), estas declaraciones hacen referencia a una idea de poder centralizado y, también, a una forma muy primitiva y endogámica⁴³² de relación en donde la voz y la representación la asumía una sola persona en su rol de “mamá”.

A esto debemos sumarle que algunos de estos directivos tenían una clara relación con la política partidaria provincial, lo que sin dudas incidía en los docentes y los futuros egresados, marcando pautas sobre la forma de “administración” del poder y la consiguiente generación de dinámicas institucionales, en las que la directora era la protagonista central.

Muchos de los “rasgos familiares” se perdieron a partir de la expansión institucional y algunos surgieron como puntos de conflicto y crisis institucional ante las distintas propuestas de cambio, entre ellos, los cambios curriculares de los ‘90 o los emprendidos a partir del 2002; es significativo ver cómo la “apertura desde el exterior” puso en tensión las estructuras institucionales.

El mayor cuestionamiento a esta forma de conducción se dio a partir de la implementación de la nueva normativa en 2012; se inició así un camino de construcción que no es similar en todos los IFDs debido a sus historias individuales, historias que se fueron construyendo no solo a partir de las distancias geográficas, sino también, desde la distancia con el colega (directivo-docente) de los otros IFDs.

En esta lógica, la Dirección de Nivel Superior tuvo un grado importante de implicancia, ya sea por el escaso acompañamiento, por la atención diferencial de situaciones, por la discontinuidad de los funcionarios en el Nivel o por la introducción de “fracturas” hacia el interior de los IFDs.

Esto último lo planteo al observar cómo accionaron los distintos grupos de trabajo de la DGNS en relación con la necesidad de los cambios curriculares. Al respecto, no hubo una política unificada que abarcara al conjunto de los IFDs sino que se avanzó con

⁴³² “La noción de “endogamia” pretende describir un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autoregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento en la producción” (Davini, 1995: 83).

la reforma en los IFDs ideológicamente afines, tanto en los '90 como en el 2002/2003⁴³³ lo que culminó con una fragmentación mayor del subsistema de formación.

Dicha fragmentación es una demostración de que no todos los IFDs funcionaban de la misma forma, tanto hacia dentro como hacia fuera, en cuanto a la toma de decisiones, la participación del colectivo institucional y la toma de posturas institucionales frente a la “presión” para el cambio. Por ejemplo, cuando se necesitó definir si se hacía el cambio curricular en el marco de la Ley Federal de Educación y las reformas de los '90 o no, la mitad de los IFDs tomó postura por el sí, la otra mitad dijo que no. Así se ponían de manifiesto las distintas formas en que los IFDs se posicionaban ante ciertos requerimientos, lo que trae a colación uno de los aspectos de la profesionalización docente: la autonomía en las decisiones y que éstas contemplen al conjunto de los involucrados (Fanfani, 1997).

En relación a lo antes mencionado y, a pesar del contexto de soledad en que se fueron desarrollando las sucesivas creaciones de los IFDs, la pertenecía a un Plan -040- que muchos de sus integrantes consideraban obsoleto y el escaso acompañamiento en la implementación/evaluación de la marcha institucional, muchos de los IFDs realizaron modificaciones internas que les permitieron avanzar en mejoras respecto del plan de estudio N° 040 y de la dinámica institucional.

Los IFDs que funcionaron de esa manera “abrieron” los espacios de participación en pro de posicionarse políticamente desde otra perspectiva, permitiendo que muchos rechazaran la reforma de los '90 y que comenzaran el camino de las modificaciones de los diseños y de la institucionalidad en el 2008.

La fragmentación y el trabajo aislado comenzó a revertirse en 2008/2009 con la confluencia hacia un espacio común de representación en la Mesa Curricular Provincial, lugar que se construyó a partir de la gestión inicial de los IFDs más combativos, el apoyo/acuerdo del gremio docente, el acta acuerdo que resguardaba las condiciones laborales de los docentes de los IFDs y la “aceptación de la demanda” por parte del Ejecutivo provincial.

⁴³³ Uno de los rasgos significativos de esta reforma está dado por cómo se redistribuyen las cargas horarias docentes, que tenían una forma similar en todos los IFDs que cambiaron sus diseños. Esta distribución fue definida, en el IFD N° 6, como “*trajecitos*”, ya que se “*ajustaban*” las cargas horarias preexistentes a los nuevos espacios curriculares de similar orientación.

Para avanzar en esta última línea, se constituyó como primera propuesta /demanda que las condiciones laborales para todos los docentes fueran las del IFD N° 12 y desde su plan de estudio PTFD, circunstancia que marcó y marca un claro sesgo en el camino de la profesionalización⁴³⁴; en tanto que mejoró las condiciones del ejercicio de la docencia, incrementó su autonomía e involucró al docente en el proceso de su formación; ya que dichas condiciones contemplan en la carga horaria espacios para las actividades de grado, de extensión e investigación y propiciaban la apertura a nuevos trayectos en la docencia de los IFDs.

En este sentido es posible contraponer dos ideas que acompañaron las últimas reformas de los diseños curriculares en la provincia del Neuquén: una fue la de los '90, realizada en la soledad de cada IFD y en el marco de las políticas neoliberales, en la que el saber del experto externo cobró relevancia, en la que las condiciones para la implementación se ajustaron a “*los trajecitos*” a los espacios curriculares y las cargas horarias –afectando en forma directa y negativa el proyecto de cambio curricular-, tal el ejemplo del IFD N° 6 que fue seguido por los demás IFD que implementaron la reforma. En ese proceso, se desdibujaron las funciones de los institutos en tanto Formación de Grado, Extensión e Investigación (las dos últimas sin carga horaria para abordarlas) y, a pesar de los cambios curriculares, no se modificó la normativa de referencia y se continuó con la vigencia del marco normativo de 1982 (ROI).

La otra, realizada en el 2008, en la que la construcción del Diseño Curricular convocó, en un trabajo inédito, a todos los IFDs en el intento de recuperar el saber de los colegas (con participación de todos los sectores involucrados: docentes, gremio, consulta a escuelas, entre otras). En este proceso, se logró: una mejoría en la carga horaria de los docentes para poder ejercer todas las funciones de un IFD; la unificación de todos los IFDs en un mismo plan de estudio y, acompañando la implementación, se construyó una nueva normativa que permitió, entre otras cosas, la democratización del gobierno de los IFDs.

⁴³⁴ “Sobre este campo, se teje entonces una variedad de posiciones que son objeto de disputa: el docente profesional es responsable primario de la calidad educativa, el docente profesional requiere de condiciones de trabajo acordes a su estatus, el docente profesional es producto de una mejora de la formación, el docente profesional no solo remite a un conjunto de saberes sino a condiciones personales” (Southwell, 2007: 16).

Esta forma de pensar la intervención docente pone en tensión y desplaza el mandato central del docente como “práctico idóneo” (Southwell, 2007) en tanto consumidor y reproductor del trabajo realizado por especialistas, y lo sitúa en el nuevo rol de constructor de sus propios diseños y normativas, lo que significa ser productor de su propio conocimiento en tanto formador de formadores.

Como cierre, quiero retomar el planteo central de mi hipótesis en cuanto a la posibilidad de encontrar, en este recorrido, rasgos que den cuenta de las continuidades de los mandatos fundacionales de aquellas instituciones que señalaba como más significativas-paradigmáticas: la Escuela Nacional de Comercio - IFD N° 12 y la Escuela Provincial de Magisterio - IFD N° 6, en el sentido de ser representantes de: la controversia Nación-Provincia; de la “pertenencia” a un lugar ciudadano vs regional (interior), de su relación con las políticas públicas - políticas partidarias y, entre otras cosas, de los rasgos que las identifican y de su proyección a los distintos espacios del subsistema educativo.

Estos rasgos acompañaron las opciones de creación de una y otra, a los planes de estudio de pertenencia, al seguimiento de la normativa, a la cercanía - distancia de las políticas partidarias, a la cercanía - distancia de la política pública y a su forma de participación ante los procesos de cambio.

Sin dudas, estas perspectivas distintas en cuanto a la formación del Magisterio estuvieron presentes y tuvieron mucha influencia en la conformación del subsistema.

En el caso de la primera institución, la Escuela Nacional de Comercio Anexo Magisterio sufrió modificaciones en sus planes de estudio y organización y arribó, siempre desde su pertenencia a Nación, a implementar los planes de estudio considerados como más innovadores: el MEB y el PTFD. Esto conllevó una construcción conjunta, capacitación docente y una importante mejoría en las condiciones del ejercicio de la docencia (horas para grado, investigación y extensión). En el momento de la transferencia⁴³⁵, defendieron estas condiciones y se incorporaron al grupo de los IFDs que más resistieron a la implementación de políticas focalizadas - partidarias. Las condiciones

⁴³⁵ Es importante recordar que la primera propuesta en las negociaciones emprendidas por esta institución está relacionada con el deseo de seguir perteneciendo a Nación, cuestión que estaba muy avanzada, pero que el Gobernador Sobisch y sus funcionarios deciden el pase de toda la institución al ámbito provincial (Datos entrevistadas IFD N° 12).

laborales obtenidas al incorporarse al PTFD y defendidas durante el proceso de transferencia fueron la base para iniciar las discusiones para la reforma de los planes de estudio de 2008, un aporte no menor a la concepción de educación y profesionalización docente.

En el caso de la segunda institución, la Escuela Provincial de Magisterio / ISFD N° 6, su creación significó un retroceso a viejas concepciones de formación docente ligadas a las Escuela Normales a pesar del proceso de terciarización ya establecido en la provincia.

Las protagonistas procedían, en un amplio número, de la Escuela Normal Provincial con Orientación Rural de Chos Malal, cuestión que no es menor, ya que remite a la idea de “regional - Interior”, a la tradición y a la conservación de los mandatos normalistas, que fueron la base de esta controversia. Por otra parte, las gestiones implicaron, entre otras, la movilización / traslado de docentes, la convocatoria a un grupo de “especialistas” para formular la propuesta, la “incorporación” de los alumnos de una Escuela Media, el desplazamiento de una Escuela Media y una Primaria de su espacio edilicio, acciones que solo se llevaron a cabo para esta institución y que serían muy difíciles de realizar si no se hubiera contado con un importante apoyo político.

No es casual que quienes gestionaron esta institución fueran aquellas personas que participaban de las reuniones del CFE y del proceso de elaboración e implementación del Plan N° 040.

Este instituto participó activamente en las políticas presentadas desde el Ejecutivo y se transformó en la institución precursora en la implementación de políticas tales como la modificación “en solitario” del Diseño Curricular en 2002, en su adhesión al Polo de Desarrollo, en la solicitud de acreditación plena de los planes y la institución (junto con el ISFD N° 13), en la constitución como sede de la Red Federal de Educación Continua, en la implementación del primer postítulo, entre otras, y en el aporte constante de docentes del plantel en carácter de “afectados al CPE” para la realización de acciones técnico-políticas, poniéndose de manifiesto la relación entre esta institución y las políticas educativas- partidarias.

Considero que estas características determinaron las perspectivas político-pedagógicas que cada institución tuvo sobre la formación docente y su intervención /aporte, en función de pensar y construir el subsistema educativo en un contexto de 50 años de hegemonía del MPN.

Dato que hace difícil comprender las dificultades para proponer, implementar y sostener políticas educativas de corto, mediano y largo plazo, en un contexto propicio como el provincial, que tuvo y aún tiene un número reducido de habitantes, un importante ingreso económico, una estructura organizativa del Sistema Educativo representada por el CPE, una amplia cobertura educativa en todos los niveles y un subsistema de formación del Magisterio con instituciones distribuidas en todo el territorio; lo que genera un contexto casi óptimo en términos funcionales pero que, sin embargo, como dice Southwell, en referencia a la forma de constitución de los Sistemas Educativos y su relación con las políticas educativas - partidarias *“La educación está directamente vinculada a los proyectos de gobierno de cada sociedad de manera compleja. No existe un proceso puramente comunicativo en términos funcionales, sino que hay procesos de significación, apropiación y selección que se fundan en un terreno y construyen realidades que no están previamente cartografiadas de modo inalterable”* (Southwell, M. 2008: 1).

Si bien este análisis responde a mi propia interpretación, lo detallado construyó aspectos que no fueron inocuos y tampoco pasaron desapercibidos ante la mirada del observador. Con ello no quiero aportar ni a la controversia ni al *“versus”* que atravesó al subsistema, sino a la posibilidad de observarlo y analizarlo como un todo encarnado por multiplicidad de protagonistas y miradas.

Dicho en otras palabras, las realidades de la educación neuquina conforman un mapa en constante ebullición, que refleja el entramado de una distribución del poder compleja, en la que las necesidades de la política se cruzan con las demandas de la sociedad civil y la interpelación de los diversos actores que pugnan por su lugar en el mundo de la educación.

Referencias bibliográficas

- AGOSTINO, Hilda N. (2009). *Cartilla informativa XXII*. Universidad de La Matanza. La Matanza, Bs. As.
- AGUIRRE, J.- PORTA, L. (2016). *Los polos de desarrollo en educación (2000- 2001). Un estudio comparativo de las políticas nacionales en relación con la formación docente*. III Jornadas en investigación en educación. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. Mar del Plata.
- ALLIAUD, A. (1992). *Los usos de la historia. Crónica de los últimos sucesos acaecidos en el ámbito educativo*. En: Revista IICE. Año 1 N° 1. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
-(1995). *Pasado, presente y futuro del magisterio argentino*. En: Revista IICE. Año 4 N° 7. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
-(1997). *Formación docente y universidad: superando dicotomías*. En: Revista IICE. Año 6 N° 10. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
-(2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Gránica. Buenos Aires.
- AMUCHÁSTEGUI, M. (1995). *Los rituales patrióticos en la escuela pública*. En: PUIGGROS, A. (directora) (1995). *Colección Historia de la Educación en Argentina Tomo VI: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945- 1955)*. Galerna. Buenos Aires.
- BARCO, S.- DUBINOWSKI, S. (2000). *Docentes para el nivel primario. Currículos y Procesos de Formación*. En: Actas pedagógicas. Revista de la FACE. Neuquén, Año 2 N° 1.
-(2001). *Docentes para el nivel primario. Políticas, currículos y procesos de formación. Consideraciones sobre la dimensión epistemológica y metodológica y sobre los resultados del Proyecto de investigación*. En: Actas Pedagógicas. Año 2 N° 1. FACE. UNCo. Educo. Neuquén.
- BARCO, S. y otras (2004). *La descentralización educativa. Las políticas, las escuelas, y los sujetos: avances, dificultades y conclusiones provisionales*. En: Actas Pedagógicas. Año 3 N° 1. FACE. UNCo. Educo. Neuquén.

- (2007). *Rutas, tizas y guardapolvos: extendiendo la "trinchera" de las escuelas*. Centro de documentación e información educativa. CPE Neuquén. Neuquén.
- BIRGIN, A. (1997) *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, estado y Mercado en la configuración de la docencia*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
-(2015) *¿Nuevos docentes, nuevos discursos?. Acerca de la expansión de la formación docente en argentina*. En: Revista Trabalho Docente, Subjetividades e Formação. Brasil.
- BOETTO, R.- CARRASCO, O.- FARÍAS, B.- PÉREZ, V. (2009). *IFD N° 13 de Zapala: La memoria viva de su gente (1954-2004). Creación de un archivo histórico escolar de Formación Docente*. Área de Extensión e Investigación; IFD N° 13, Zapala.
- BOURDIEU, P. (1999). *Efectos de Lugar. En: La miseria del mundo*. Fondo de la Cultura Económica, Madrid.
- (2007). *El Sentido Práctico*. Siglo XXI Editores.
- BUENFIL BURGOS, R. (1994) *Cardenismo: Argumentación y Antagonismo en Educación*. DIIIE.CINVESTAV.IPN/CONACYT, México DF. Selección.
- CARUSO, M- DUSSEL, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.
- CARUSO, M.- DUSSEL, I.- PINEAU, P. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de modernidad*. Paidós. Buenos Aires.
- CEJAS, Jorge Alberto. (2008). *Proyecto de Ley para declarar monumento histórico nacional al antiguo edificio municipal donde funcionaba la Escuela Normal popular de Viedma*. Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Buenos Aires.
- COHEN, N.- J. I. PIOVANI. (2007). *La metodología de la investigación en debate*. La Plata. Edulp – Eudeba.
- Comisión del Centenario y Fundación San Martín de los Andes (1999). *El libro de los 100 años de San Martín de los Andes*; Publisher, Buenos Aires.
- DAVINI, C. (1994). *Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90*. En: Revista Argentina de Educación. A.G.C.E. Año XII, N° 21. Buenos Aires.
- DAVINI, C. - ALLIAUD, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio, Tomo I*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

- DAVINI, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
-(1998). *El curriculum de formación del magisterio*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- DAVINI, C- BIRGIN, A. (1998). *Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones*. En: Políticas y Sistemas de Formación, Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- DAVINI, C. (Coord.) (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Educación-Papers Editores. Buenos Aires.
- Diario "La cordillera". (1915). Neuquén.
- Diario "Sur Argentino". (1971). Neuquén.
- Diario "La Mañana del Neuquén". (2004). Neuquén.
- Diario La Mañana del Sur (2012). *El Choconazo, la huelga en la represa*. <http://www.lmneuquen.com.ar/suplementos/2012/10/31/14058.php>.
- DIKER, G.- TERIGI, F. (1995). *El PTFD: un balance todavía provisorio pero ya necesario*. En: Revista ILCE N° 7. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la Institución*. Gedisa, España.
- DUSSEL, I.- PINEAU, P. (1995). *De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo*. En: Historia de la Educación en la Argentina VI: Discurso pedagógico e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Editorial galena, Buenos Aires.
- FAVARO, O. (1995). *El movimiento Popular Neuquino, ¿Un caso de Neoperonismo exitoso? 1961-1973*. En: Estudios Sociales N° 8; Santa Fe.
- FALLIK, V- MATEO, R. (1.999). *La formación de maestros en la escuela San Martín: un encuentro entre las políticas educativas y los sujetos*. Neuquén. Inédito.
- FANGIONI, Cristina (1999). *Trabajo final de Problemática Pedagógica y Problemática Curricular*. Zapala. (sin publicar).
- FELDFEBER, M.- CLUZ, N. (2014) *Políticas para a Educacao na Argentina. Os desafios de "inclusao"*. Revista Retratos da Escola: N° 14/ junio, Brasília.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid.

-(2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores argentina. Capital Federal.
- FERNANDÉZ, L. (1994). *Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires.
- FUNES, A. y otras (2000). *Maestros entre reformas ¿recurso discursivo o discurso democratizador?*. Manuscritos, FACE, UNCo. Cipolletti, Río Negro.
- GADAMER, (1991). *La primacía de la pregunta*. En Verdad y Método, Salamanca. Sí-gueme.
- GVIRTZ, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia. 1945- 1955*. Centro editor de América latina, Buenos Aires.
- IFD N° 4 (2011). *Innovaciones Pedagógicas para la inclusión de personas sordas en la formación docente*. Dirección General de Nivel Superior, CPE, Neuquén. Publicaciones IFD 2011. Educo, Neuquén.
- ISAURRALDE, M.- AGÜERO, C. (2008). *Políticas, currículos e instituciones para la formación de profesores ¿qué cambió después de los 90?*. XVI seminario Internacional de formación de Profesores para el Cono Sur/Mercosur. Universidad de Luján. Buenos Aires.
- KAUFMMANN, C.- DOVAL, D. (1997). *El perennialismo en Argentina- Una pedagogía de la renuncia*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos.
- (2000). *Nivel Primario: grados y ciclos*. Una revisión histórica en su conformación. Propuesta Educativa N° 22.FLACSO. Ediciones Novedades Educativas.
- KUMMER, V. (2010). *José Mará Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná.
- LACLAU, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Colección Cultura y Sociedad, dirigida por Carlos Altamirano.
- (1996). *¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?* En: *Emancipación y diferencia*. Ariel, Buenos Aires.
- (2005). *La Razón Populista*. Buenos aires, Fondo de la Cultura Económica. Selección.
- MARCHART, O. (2006). *En el nombre del pueblo la razón populista y el sujeto de lo políti-*

- co. Cuadernos de CENDES, mayo-agosto, año/vol. 23, N° 062. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- MARRADI, A.- ARCHENTI, N.- PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Emecé
- MENDIZABAL, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la Investigación Cualitativa*. En: VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (coordinadora) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Capítulo 2. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Ministerio de Cultura y Educación (1979). *Formación Docente: organismos estatales que la imparten dependientes de la secretaria de Estado de Educación*. En: Nueva serie divulgación N° 17. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, 1979.
- PAGUE, Nancy. (1.995). *Viedma entre 1920 y 1930 en la memoria de Don Cándido Campano*. Talleres gráficos "La prensa médica Argentina". Buenos Aires.
- PALMA, S- SINISI, L. (2004). *Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica*. En: Cuadernos de Antropología Social, N° 19. FFyL- UBA, Buenos aires.
- PELANDA, M. (2009). *La cultura normalista. Itinerario de la Formación Docente*. Ponencia. Centro de investigación Escuela Normal N° 1. Buenos Aires.
- PERATA, L. (2002). *Neuquén y sus Municipios*. PubliLED Ediciones. Neuquén.
- PÉREZ MORANDO, Héctor (2.007) Los 90 años de la Escuela Normal. Diario Río Negro; 22 de febrero de 2.007, Página N° 27.
- Perfiles y Postales (2.007). *La escuela Normal de Viedma, un tesoro de la memoria*. En: Noticias Net. com.ar- Viedma-Patagones, Argentina. <http://noticiasnet.com.ar> .
- PITELLI, C.- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997). *La enseñanza religiosa en las escuelas públicas durante el primer peronismo (1943- 1955)* En: Estudios de historia de la Educación durante el primer peronismo 1943- 1955. Director CUCUZZA, Héctor. Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires. Ed. Los libros de Riel.
- Planificación Estratégica Institucional ISFD N° 6: 2001-2003.
- PITMAN, L. (2012). *Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método*. En: BIRGIN, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós. Buenos Aires.
- PORTA, L.; SILVA, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenidos en la investigación educativa*. Ponencia, Mar del Plata.

- Proyecto de Investigación C029-UNCo (2000). *Docentes para el Nivel Primario. Políticas, Currículos y Procesos de formación. La situación en las Provincias de Río Negro y de Neuquén*. Directora Externa: Vior, Susana. Directora Local: Barco, Silvia. Informe Final. UNCo. FCE, Departamento de Política Educacional. Cipolletti, Río Negro
- PUIGGROS, A. (directora) (1995). *Colección Historia de la Educación en Argentina Tomo VI: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945- 1955)*. Galerna. Buenos Aires.
- (directora) (1997). *Colección Historia de la Educación en Argentina Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955- 1983)*. Galerna. Buenos Aires.
- (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna. Buenos Aires.
- Revista (1964) "Neuquén 50º Aniversario". Neuquén, septiembre.
- Revista (1979) "Neuquén 75º Aniversario". Neuquén, septiembre.
- Revista Neuquenian (1953). Neuquén, abril.
- RICOEUR, P. (1986). *Herméneutique et critique des idéologies*. En P. RICOEUR, *Du texte à l'action. Essais d'Herméneutique*, Paris, Du Seuil, p. 333-377. Ed. española: *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE. 2001).
- ROMERO, C. (Comp.)(2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Noveduc. Buenos Aires.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997). *Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946- 1955)*. En: Estudios de historia de la Educación durante el primer peronismo 1943- 1955. Director CUCUZZA, Héctor. Universidad Nacional de Luján. Ed. Los libros de Riel, Buenos Aires.
- (2006). *Educación y política en la Argentina (1946- 1955)*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. (1995). *Historia y Formación docente*. En: Revista IICE. Año 4 N° 7. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- (1997). *algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955- 76)*. En: PUIGGRÓS, Adriana (directora) (1997). *Colección Historia de la Educación en Argentina Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna. Buenos Aires.

- (2002). *Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post- dictatorial: el fin de algunos imaginarios*. Cuaderno de Pedagogía. Año V, N° 10. Rosario.
- (2007). *Enfoques y tradiciones en la formación de los docentes*. UN de La Plata, facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación, General Roca, Río Negro.
- (2010). *Regulaciones, sentidos, imágenes y prácticas de la profesión docente: el normalismo como discurso pedagógico*. UN de La Plata, facultad de Humanidades y Ciencias de la educación.
- (2012). *Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa*. En: Tello, C. (Comp.) Política y Epistemología de la Investigación Educativa. En prensa.
- SOUTHWELL, M. y Otros. (2005). *Algunos sentidos de la juventud en la conformación del Sistema educativo Argentino*. En. Anales de la educación Común- Artículos.
- SOUTHWELL, M.- VASSILIADES, A. (2016). *Políticas educativas y desigualdad social y escolar en la Argentina reciente*. En: Brener, G.- Galli, G. (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Fundación La Salle Argentina. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (1995). *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Conferencia Magistral dictada en la en septiembre de 1995 en México DF. Universidad Pedagógica Nacional.
- (2001). *Sociología de la educación*. U. Nacional de Quilmes.
- (2006). *Profesionalización docente: consideraciones sociológicas*. EN: TENTI FANFANI, E. (2006) (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos aires: siglo XXI editores Argentina.
- TEOBALDO, M.- GARCÍA, B.- HENÁNDEZ, A. (1997). *Estado, Educación y Sociedad civil en Río Negro*. En: PUIGGRÓS, Adriana (directora) (1997). Colección Historia de la Educación en Argentina Tomo VII: La educación en las provincias (1945- 1985). Galerna. Buenos Aires.
- TEOBALDO, M.- GARCÍA, B. (2000). *Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*. Arca Sur Editorial. Rosario.

- (2002). *Actores y escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Centro de estudios Didácticos del Comahue. FCE- UNCo. Grupo editorial Multimedia SRL. Buenos Aires.
- TEOBALDO, M. (2000). *Sobre maestros y escuelas: una mirada a la Educación desde la Historia- Neuquén, 1884-1957*. Editorial ArcaSur Editorial, Rosario.
- (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector!*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.
- VALDÉS, C. (2004). *“Del origen al crecimiento” La primer Escuela Secundaria en el territorio del Neuquén. Año 1943*. Cámara argentina del Libro. Buenos Aires.
- VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VASSILIADES, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de doctorado. UBA, Facultad de Filosofías y Letras, Buenos Aires.
- VEDOYA, J. C. (1884). *Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina*. Departamento de Publicaciones de la U.N. del Centro. Tandil, Buenos Aires.
- VEZUB, L. (2005) *El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires*. En: Revista Espacios en Blanco N° 15. Universidad Nacional del centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- VILLA, A.- SCHARAGRODSKY, P. (2007). *Historizando el discurso pedagógico moderno y sus dispositivos*. UN de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación, General Roca, Río Negro.
- VIÑAO FRANCO, A. (1995). *Historia de la Educación e Historia Cultural*. En: Revista Brasileira de Educacao, N° 0.
- VIOR, S.- BARCO, S.- CIPRESSI, R. Y Otras (2000). *Proyecto de Investigación: “Docentes para el Nivel Primario. Políticas, Currículos y Procesos de Formación. La situación en las Provincias de Río Negro y de Neuquén”*. UNCo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Política Educacional. Cipolletti, Río Negro. Inédito.
- VORRABER COSTA, M. (1997). *Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación*. Barcelona, Laertes.

- WELSCHINGER, D. (2003). *La educación pública en tiempos del neoliberalismo. El caso de la Provincia de Río Negro, Argentina*. Ponencia Segundo Congreso de Administración Pública. UNCo, Viedma- Río Negro.
- YGOBONE, A. (1.948). *El problema educacional en la Patagonia*. Editorial "El Ateneo". Buenos Aires.

ANEXOS

Anexo N° 1

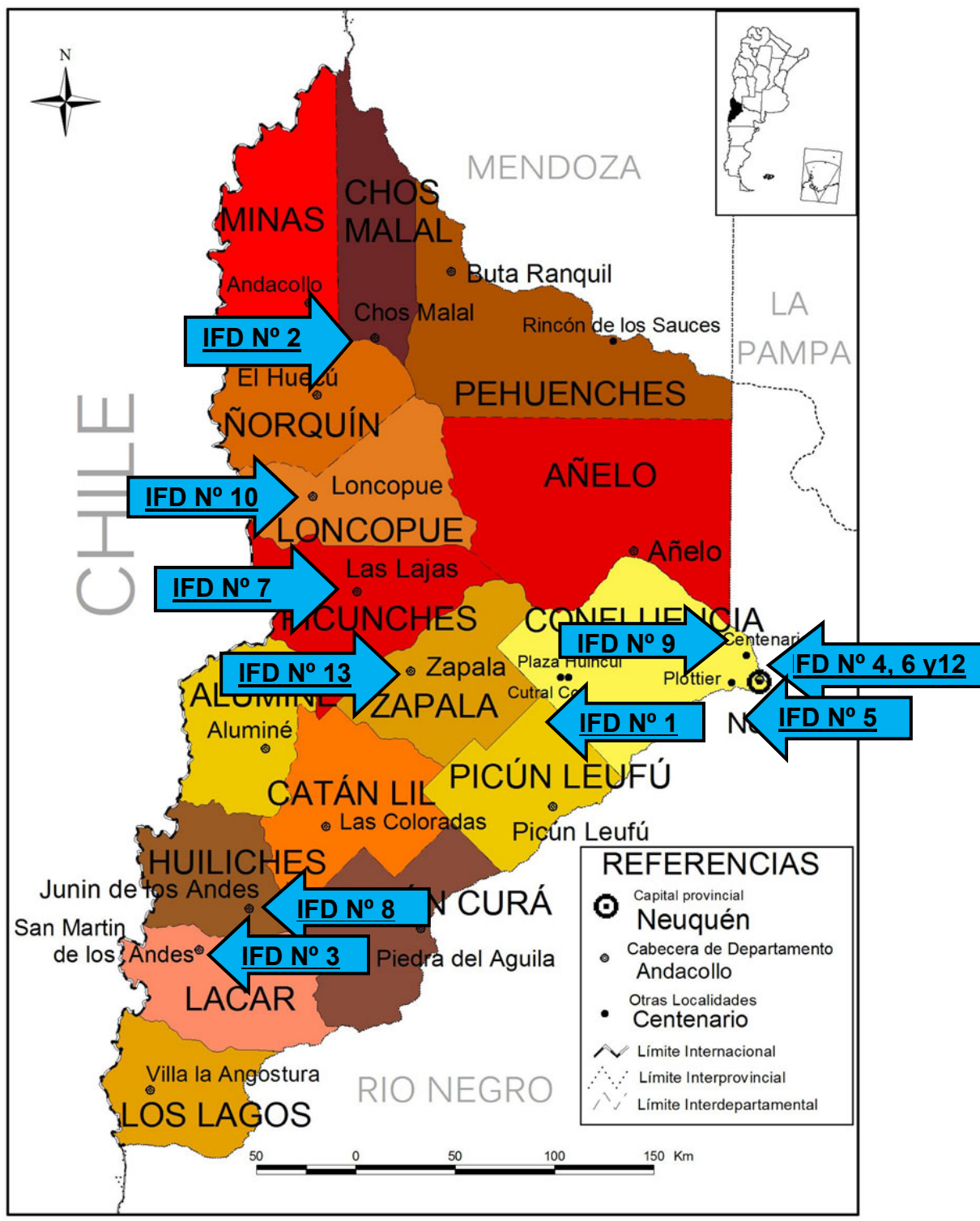
La localización geográfica de los ISFD de Neuquén



Distancias en kilómetros entre las principales localidades de la provincia-
Referencia central: ciudad de Las Lajas



Ubicación de los IFDs en la Provincia del Neuquén



Referencias: IFD N° 1: Cutral Có; IFD N° 2 Chos Malal; IFD N° 3 San Martín de los Andes; IFD N° 4, 6 y 12 Neuquén Capital; IFD N° 5 Plottier; IFD N° 7 Las Lajas; IFD N° 8 Junín de los Andes; IFD N° 9 Centenario; IFD N° 10 Loncopué.

Anexo N° 2

Cuadro de resumen de acontecimientos y fechas que influyeron en los IFDs

Los tres cuadros que presento a continuación son un breve *raconto* de fechas y situaciones que fueron abordadas en profundidad en el desarrollo de los capítulos precedentes. Por ello, la finalidad de estos cuadros es de síntesis-referencia de aquellos acontecimientos considerados claves en la conformación del subsistema de formación del Magisterio en la provincia.

En cuanto al contenido, se puede observar, en el primero, la secuencia de la creación de los IFDs en la provincia del Neuquén y de instituciones relacionadas con ellos; en el segundo, la enumeración de acciones político - educativas tomadas en función de modificar situaciones en relación con los IFDs y, el tercero, la enunciación de decisiones político educativas -relacionadas con el contexto provincial y nacional- que influyeron en la vida de los IFDs.

	Creación de las Instituciones Educativas del Nivel Superior o anexos en la provincia del Neuquén
Año 1971	Creación de los ISFD N° 1 de Cutral Có y N° 2 de Chos Malal, este último funcionará en lugar de la Escuela Normal de Maestros con Especialización Rural.
Año 1973	Creación del Centro de Enseñanza Media N° 12 en Neuquén Capital. Este tendrá una clara relación con la futura Escuela de Magisterio Provincial- ISFD N° 6.
Año 1974	Creación del Centro de Enseñanza Media N° 13 de San Martín de los Andes; en el que funcionará, como Anexo, el ISFD N° 3.
	Autorización del desarrollo del Curso para la Educación Diferencia; título obtenido: Maestro de Educación Diferenciada.
Año 1975	Se crea, como anexo del CPEM N° 13, el ISDF N° 3 de la localidad de San Martín de los Andes.
	Creación del Centro de Formación Docente para la Educación

	Creación de las Instituciones Educativas del Nivel Superior o anexos en la provincia del Neuquén
	Diferenciada- ISFD N° 4 en Neuquén Capital y autorización de las carreras de: Profesor de Educación Especial y Diferenciada y Maestro de Taller para Educación Diferenciada.
Año 1976	Creación del Instituto del Profesorado de Educación Preescolar dependiente del ISFD N° 1 anexo del CPEM N° 6 en Cutral Có.
Año 1977	Afectación del CPEM N° 12 de Nqn Capital en función de la creación de la futura Escuela Provincial de Magisterio-ISFD N° 6.
Año 1979	Creación de la Escuela Provincial del Magisterio.
Año 1981	Creación del ISFD N° 5 de la localidad de Plottier como anexo del CPEM N° 8.
Año 1983	Creación del ISFD N° 6 de la localidad de Neuquén Capital. Con un Departamento de Enseñanza Media y un Departamento de Aplicación Nivel primario.
Año 1984	Creación del ISFD N° 7 de la localidad de Las Lajas.
	Creación del ISFD N° 8 de la localidad de Junín de los Andes.
Año 1985	Creación del ISFD N° 9 de la localidad de Centenario.
Año 1986	Creación Dto. de Aplicación ISFD N° 2.
	Creación del ISFD N° 10 de la localidad de Loncopué.
	Creación del curso a distancia del Profesor para la Educación Especial Débiles Mentales.
Año 1989	Creación Dto. de Aplicación ISFD N° 1.
	Creación del Instituto Superior de Formación Continua para Educadores
Año 1998	Creación de la Escuela de Arte N° 1 en la localidad de Zapala.

	Acciones de Políticas Educativas en relación a los IFDs en particular
Año 1972	Suspensión transitoria del funcionamiento del primer año de los ISFD N° 1 y 2.
	Creación de los Consejos Consultivos de los ISFD N° 1 y 2.
Año 1976	Suspensión del funcionamiento del 1er año del ISFD N° 3.
Año 1977	Suspensión del funcionamiento del 2do año del ISFD N° 3.
Año 1978	Traslado de la directora del CPEM N° 4/ISFD N° 2 de Chos Malal a Neuquén para la organización de la Carrera del Magisterio Neuquino.
Año 1983	Adhesión de la Provincia a los Lineamientos Nacionales para el Profesorado en Nivel Primario- futuro plan N° 040 unificando los planes de todos los ISFD creados hasta el momento.
	Desafectación de los ISFD que funcionaban como anexos de los CPEM: ISFD N° 1 Cutral Có, ISFD N° 2 Chos Malal, ISFD N° 3 San Martín de los Andes e ISFD N° 5 Plottier.
	Creación de los ISFD desafectados de los CPEM.
	Creación de la carrera de Sordos e Hipoacúsicos en el ISFD N° 4.
	Aprobación de los Planes de estudio del ISFD N° 4: a)- Profesor para la Educación Especial Débiles Mentales- b)- Sordos e Hipoacúsicos. C) Ciegos y Amblíopes.
Año 1984	Aprobación del Reglamento Orgánico Institucional para los ISFD.
Año 1985	Autorización funcionamiento ISFD N° 8.
	Confección del primer Nomenclador de Planes Provinciales; en el mismo constaban todos los planes vigentes en la provincia.
Año 1987	Autorización dictado curso de ingreso en los ISFD.
	Aprobación del plan de estudio de la carrera Irregulares Motores del ISFD N° 4.

	Acciones de Políticas Educativas en relación a los IFDs en particular
	Incorporación al Plan 040 de las horas correspondientes a Profesor Ayudante de Observación y Práctica I y II.
Año 1988	Aprobación y elevación del Reglamento de Funcionamientos de los Dtos. de Aplicación.
Año 1991	Incorporación de una hora por cátedra del Plan N° 040 para trabajo institucional.
	Primera titularización del Nivel Superior.
Año 1992	Declaración de lesividad de los decretos de titularización de 1991.
	Designación de nivel, categoría, período y dependencia de las Instituciones educativas transferidas. En el caso del Nivel Superior se refieren a: Escuela Normal Nacional Superior “República de Nicaragua”; Escuela Normal Superior “Gral. José de San Martín”; Instituto Nacional de Enseñanza Superior y Centro de Nivel Terciario N° 32.
	Incorporación de la Cátedra Foniatría e Impostación de la Voz al 2do año del Plan N° 040 en los ISFD N° 1, 3 y 8.
	Creación de las horas docentes correspondientes al curso de Ingreso de los ISFD.
	Creación Jefaturas de área en los ISFD.
	Transferencia e incorporación a la provincia del Instituto Superior de Informática la que había sido demorada por la Comisión Bilateral.
Año 1993	Nuevo Nomenclador de Planes provinciales; incluyendo todos los Planes de Estudios vigentes.
Año 1994	Cambio de denominación de las Escuelas transferidas. Las del Nivel Superior pasan a denominarse: Escuela Normal Nacional Superior “República de Nicaragua”: IFD N° 13; Escuela Normal Superior “Gral. José de San Martín”: IFD N° 12; Instituto Nacional de Enseñanza

	Acciones de Políticas Educativas en relación a los IFDs en particular
	Superior: IFD N° 14 y Centro de Nivel Terciario N° 32: Instituto Provincial de Educación Terciario N° 1.
Año 1997	Propuesta de Reordenamiento del Sistema Formador de la Provincia del Neuquén.
Año 1998	Creación de nuevos cargos para los ISFD ligados al marco de la transformación educativa.
Año 1999	Incorporación de la cátedra de Tecnología I en el ISFD N° 3.

	Acciones de Políticas Educativas en relación a Provincia y el contexto en general
Año 1974	Intervención del CPE, a cargo de dicha función se nombra al Ing. Marcelo Zapiola.
Año 1976	Intervención del CPE, a cargo de dicha función se nombra a la Sra. Blanca C. Pozzo Ardizzi de Tirachini.
Año 1977	Nueva interventora del CPE la Prof. Teresa Arriaga de Valero
Año 1979	Nuevo interventor del CPE el Lic. Julio E. Alonso
Año 1987	Aprobación por ley del Plan Educativo Provincial.
Año 1992	Ley Nacional N° 24049: Aprobación e implementación de la Ley Nacional de Transferencia de los Servicios Educativos Nacionales a órbita provincial.
	Aprobación de la Ley Provincial N° 1998 que acepta la transferencia de las instituciones nacionales. En los anexos de la misma figuran las instituciones transferidas en los distintos niveles, los llamados a concurso y las condiciones de los edificios ocupados por estas instituciones.
	Reasignación de cargos a los docentes de las escuelas transferidas.

	Acciones de Políticas Educativas en relación a Provincia y el contexto en general
	Conformación de la Comisión Bipartita de Transferencia.
Año 1993	Aprobación de la Ley Federal de Educación N° 24.195.
Año 1995	Aprobación de la Ley Nacional N° 24.521 de Educación Superior.

Cuadro de elaboración propia en base a fuentes consultadas.

Anexo N° 3

Primera propuesta de trabajo de campo y guión de las entrevistas

Entrevista ISFD del Neuquén

Sobre los inicios (los mandatos fundacionales)

- La “creación”. (Cuándo fue, en qué lugar, qué personas participaron). Los primeros recuerdos. Personas y personajes, trámites ante el CPE y autoridades provinciales, quiénes los iniciaron, cómo, mediante un proyecto, una demanda, otros.
- Los protagonistas, sus primeras gestiones. Las demandas: origen, formas de expresión, participación de la comunidad, quiénes participaron la sociedad de fomento, municipalidad, iglesia, grupos de docentes- padres- estudiantes, otros.
- Cómo fue esa participación, dónde. Las respuestas recibidas.
- Los principales hitos que recuerda sobre esta creación. Primeros edificios, primer día de clase o egreso o algún acto conmemorativo.
- El primer edificio, el primer año, los primeros docentes, los primeros estudiantes, otras.

Los cambios

- Cambios de edificios, las mudanzas al: edificio propio, compartido, anexo, otros.
- Los cambios de gestión/conducción; los más significativos: cuándo, por qué. ¿Cuáles son las dificultades encontradas a lo largo de los años? ¿Qué pasó con la aplicación del currículo o los distintos currículos? ¿Hubo dificultad en aplicar las normativas; hubo superposición de las mismas en los cambios de gestión, qué sucedió en los IFD frente a los cambios de gestión en la dirección de Nivel Terciario y las de Nivel Medio?
- Los nuevos y viejos docentes.
- Los nuevos y viejos directivos.

Los cambios de planes de estudio

- Los distintos planes de estudio a lo largo del tiempo. N° de plan, años de duración, DCI de la propia institución o general para la provincia; el ROI y su aplicación/implementación?
- Impacto en la vida institucional de los nuevos planes y su implementación.
- El porqué de los cambios, cómo se realizaron, quiénes participaron, otras.

Otras instituciones

- Relación con otras instituciones de la comunidad. Relación con el municipio, la iglesia, asociaciones vecinales, instituciones educativas, deportivas.
- Las instituciones más significativas para la vida institucional, su participación, alcances, otras.
- Relación con otras instituciones educativas: ¿del mismo nivel o de otro nivel; cuáles y por qué?
- Relación con las escuelas en donde se realizan las prácticas docentes.
- Es una institución con Departamento de Aplicación, cuándo fue creado, cuál es la relación con el mismo, cuál es su lugar de funcionamiento, comparten espacios de trabajo, cómo repercuten los cambios de gestión- planes- reglamento en la vida del Dto. de aplicación.

Los estudiantes - Los docentes

- Los primeros inscriptos, los primeros egresados.
- La demanda a través de los años.
- Procedencia de los mismos. Qué perfil de alumnos se inscriben en los IFD,
- Espacio de inserción de los egresados.
- Evolución de la matrícula a lo largo de los años.
- ¿Qué perfil de profesores ingresan a la institución, cómo es la selección de los mismos, hay modificaciones a lo largo del tiempo en la forma de ingreso?
- Cuál sería para ellos la diferencia de formación con la universidad del Comahue. Con qué bibliografía se abordan los contenidos, procedencia de la bibliografía: de

la universidad, de los cursos de formación, del interés personal del profe que puede exceder los ámbitos académicos específicos, otros.

De los Departamentos de Aplicación

- Cuándo fue creado, surgió al mismo tiempo que el IFD o fue posterior. A partir de qué situación se crea. Quiénes son los autores de las primeras demandas/iniciativas; ante quién se gestiona la creación.. Existe alguna normativa que dé cuenta de esta creación. Los sucesos más recordados. Personas y personajes de estos primeros tiempos y la actualidad.
- Espacio de localización: la primera escuela, denominación, lugar de localización, características del edificio: propio, compartido. ¿Conviven el Dto. y el ISFD?
- De los docentes: los primeros docentes, de dónde provenían, cuál era su formación, cómo participaron en la creación del dto.
De los docentes: Cómo fue y es su ingreso al Dto.: Por listado propio, listado abierto, comunicación interna, otras.
- De los estudiantes: los primeros ingresantes los primeros egresos. Los alumnos más recordados. Algunos continuaron la carrera docente dentro del IFD- Dto. Perfil del estudiante, de dónde provienen, qué tipo de demanda de formación plantean, otras.
- La relación con el IFD, formas de comunicación, de trabajo. ¿Comparten espacios de debate/construcción conjunta?
- Formas de gobierno del Dto. ¿Quiénes participan y cómo? ¿Forman parte del gobierno del IFD? ¿Cómo se eligen los representantes?
- De la relación con otras instituciones: ¿con cuáles?, ¿es fluida esta relación?, ¿en qué consiste? ¿Tienen relación con otras instituciones educativas?, ¿cuáles?
- En relación con las prácticas docentes: ¿cuáles sus espacios?, ¿cómo se relacionan con los docentes a cargo?, ¿desde qué lugar piensan las prácticas docentes?, ¿sufrieron cambios a lo largo del tiempo?, ¿cuáles?, otras. ¿Cómo impactan los cambios curriculares en las prácticas?, otras.

Propuesta de trabajo de campo

Esta propuesta implicó realizar visitas programadas para la recuperación de material histórico impreso y la realización de entrevistas a informantes claves de todos los ISFD de la provincia. Es importante señalar que los mismos tienen una importante dispersión geográfica la cual se detallará tomando como referencia la ciudad capital de la provincia (Neuquén, zona de asentamiento del doctorando)

Cronograma de visitas realizadas

Localidad	Fecha	Kilómetros
Chos Malal	1er viaje 05/08/11	395 km.
Chos Malal	2do viaje 02/03/12	395 Km.
Cutral Có	1er viaje 08/08/11	120 km.
	2do viaje 03/08/12	120 Km
Las Lajas	1er viaje 25/08/11	245 km.
Loncopué *	26/08/11	303 km.
Las Lajas	2do viaje 19/06/12	245 Km.
Zapala	Primer viaje 05/09/11	186 km.
	Segundo viaje 24/08/12	186 km
San Martín de los Andes	Primer viaje 22/09/11	428 km.
Junín de los Andes *	23/09/11	380 km.
San Martín de los Andes	Segundo viaje 10/04/12	428 Km.
Centenario	03/10/11	20 km.
Plottier	07/10/11	15 km.
Neuquén- IFD N° 12	24- 28/10/11	--
Neuquén- IFD N° 6	31/10- 04/11/11	--
Neuquén- IFD N° 4	14-18/11/11	--

* Estas visitas se realizaron en días consecutivos por la cercanía entre las localidades. Muchas de las visitas implicaron la permanencia de más de un día en el lugar escogido.

Anexo N° 4

Los gobernadores y directores de Nivel Superior de la Provincia del Neuquén

Gobernadores de la Provincia del Neuquén

Nombre y Apellido	Año de gestión	Partido de pertenencia
Ángel Edelman	1958-1959	Unión Cívica Radical Intransigente
Alfredo Asmar	1959-1962	Unión Cívica Radical Intransigente
Guillermo Villegas	1962	Gobernador de facto
Francisco Olano	1962-1963	Gobernador de facto
Felipe Sapag	1963-1966	Movimiento Popular Neuquino
Rodolfo Rosauer	1966-1970	Gobernador de facto
Felipe Sapag	1970-1972	Interventor de facto
Pedro Salvatori	1972-1973	Interventor de facto
Felipe Sapag	1973-1976	MPN
José Martínez Waldner	1976-1978	Gobernador de facto
Domingo Trimarco	1978-1983	Gobernador de facto
Felipe Sapag	1983-1987	MPN
Pedro Salvatori	1987-1991	MPN
Jorge Sobisch	1991-1995	MPN
Felipe Sapag	1995-1999	MPN
Jorge Sobisch	1999-2003	MPN
Jorge Sobisch	2003-2007	MPN
Jorge Sapag	2007-2011	MPN

Jorge Sapag	2011-2015	MPN
Omar Gutiérrez	2015-	MPN

Directores de Nivel Superior de la Provincia del Neuquén

Nombre y Apellido	Año de gestión	Institución de procedencia
Héctor Méndez	1992	UNCo- FACE
Ofelia Sepia	1993	Rama Adultos- Facultad
Marcela Ickowicz	1994	IFD 12- UNCo FACE
Alejandra Miotti	1995	IFD 6 y 12
Leticia Mieres	1995-1996	IFD 12
Mercedes Saracho	1997-1998	IFD 6
Ilda Quinteros	1998-1999	IFD 4
Luis Fernández	2000-2001	CPEM N° 21
Silvia Martínez	2002-2003	UNCo- Tecnicaturas
Sonia Sansot	2004	Asesora Martínez
Silvia Mainou	2005	IFD 6
Roberto Castellani	2005-2007	UNCo- FACE
Verónica Martínez	2008	IFD 6
Laura Güdóne	2008-2011	UNCo-FACE
Gustavo Finochietti	2012-2015	IFD 8
Graciela Viard	2015-	IFD 6

Anexo N° 5

Breve reseña sobre la creación del Sindicato ATEN (1982)

En la provincia de Neuquén existen, como antecedentes, dos sindicatos: el UDPRON, de carácter provincial, y el Sindicato Nacional del Docente. Entre los años 1981 y 1982, se comienza a generar una movilización de docentes neuquinos en función de concretar la creación de un sindicato propio por fuera de la organización sindical tradicional y separado de la influencia de la política partidaria provincial. Estas primeras reuniones tienen carácter secreto, ya que se está transitando la dictadura militar, a ellas asiste un número importante de docentes y cuentan con el acompañamiento del Obispo de la Diócesis de Neuquén, Jaime de Nevares.

Todas estas gestiones culminan en la realización de la Asamblea Fundacional del gremio ATEN, que se realizó en el local del Colegio San José Obrero, espacio de “cobijo” cedido y propiciado por Don Jaime de Nevares. Ésta se realiza el día 21 de agosto de 1982 y culmina con la elección / constitución de la primera Comisión Directiva, conformada por: Jorge Salaburo (secretario general), Marta López Alaníz, Juan Carlos Olariaga, Liliana Obregón, José Luis Sabanco, Ana China y María Inés Yaya. Muchos de estos dirigentes están ligados a la Pastoral Social de la Iglesia neuquina y tienen una gran pluralidad de afiliaciones políticas como el Partido Comunista, el Partido Peronista, miembros de la Iglesia, entre otros, sin relación con el MPN y con una fuerte oposición crítica a la dictadura militar y sus representantes.

Dentro del debate fundacional está, entre otras cuestiones, la diferencia de concepciones sobre si llamar a los afiliados “docentes” o “trabajadores” de la Educación, la forma de acceso a los cargos y la duración en ellos, los mecanismos para recabar la opinión de los docentes y llevarlos a plenario, los alcances de la cuota sindical, entre otros.

De estos debates surgen:

- El nombre del sindicato: Asociación de Trabajadores de la Educación Neuquina, en relación con dos formas de ver esta definición: por un lado, ligada al concepto de docente como trabajador político pedagógico perteneciente a la clase trabajadora y, por el otro, la idea de pensar al Sistema Educativo y sus integrantes como un todo, esto es, que los mismos beneficios alcancen a todos los trabajadores del Sistema Educativo: docentes, personal de maestranza, administrativos, y queda

pendiente el debate sobre cómo pensar las diferencias de función hacia adentro del Sistema, pero partiendo de que todos pueden ser afiliados al mismo gremio.

- La forma de acceso a los cargos, que es por votación directa de los afiliados a las listas presentadas y la duración de los mandatos en todos los cargos electos es de dos años, sin límites para su reelección, en la historia del gremio se observa una rotación importante de dirigentes.
- Para la información, el debate y la toma de decisiones, ATEN plantea asambleas y plenarios de secretarios generales, esta organización se completa con los plenarios de delegados por seccional (deliberativos y no-resolutivos). Para las medidas de acción directa, se requiere de los 2/3 de la representación de los afiliados que proponen tal medida. Para las demás tomas de decisiones, solo se requiere de mayoría simple. La forma de representación en el plenario de secretarios generales está en relación directa con la cantidad de afiliados que tenga la seccional representada; caso contrario, la determinación tomada desde la postura del voto 1 a 1 (1 representante 1 voto) no daría cuenta de la real conformación de las seccionales.
- ATEN es entidad de base de CTERA; cuando se eligen los secretarios generales y demás directivos del gremio, también se eligen, mediante el Sistema d'Hondt, a los representantes ante CTERA; en la actualidad, hay 8 congresales.
- La cuota sindical es la más baja de todo el país y no persigue una finalidad mutualista sino la posibilidad de sostener el funcionamiento del sindicato y sus intervenciones en acompañamiento a sus afiliados. En los primeros años, el cobro de la cuota era casa por casa de los afiliados. Actualmente es del 1 % del sueldo bruto del afiliado y continua siendo una cuota muy baja en comparación con el 2 o 3% de otros sindicatos.

¿Qué es el estatuto descentralizado?

Históricamente, el gremio ATEN se destacó por una clara separación de las decisiones de la política partidaria neuquina ejecutada por el MPN, que es el partido que gobierna desde 1963. Esto no impidió la participación en el gobierno conjunto del CPE mediante las vocalías gremiales: una para la Rama Inicial y Primaria y la otra para la Rama Media y Superior, al igual que en las Juntas de Calificación de todas las ramas del Sistema Educativo. A estas últimas se accede por elección abierta de docentes y la lista

gremial se impuso históricamente en todas las elecciones por sobre la “lista oficial”, con lo que se arribó a la mayoría de representantes electos en casi todas las juntas de calificación.

Otro espacio de participación gremial es el Instituto de Seguridad Social del Neuquén (Obra social y Previsional de los trabajadores en la Provincia del Neuquén) en el que, junto con representantes del Ejecutivo, trabajan sobre la normativa que regula el Sistema Previsional y de Obra Social. El instituto es la última organización de este estilo cuya pertenencia es enteramente provincial. Dentro de los últimos logros de la representación gremial es que la actualización al 80% para los colegas jubilados se haga en forma de “espejo” con el sueldo percibido por el trabajador en ejercicio; de esta forma, cualquier modificación al salario de los activos se traduce en incremento a los jubilados, sosteniendo el 80% real.

La participación en el gobierno del CPE permitió lograr avances muy significativos en la transparencia sobre el acceso y permanencia de los docentes a la carrera en Educación. El último hito fue la creación de la Junta Ad Hoc de Nivel Superior, que sacó de la órbita de los IFDs la valoración de los legajos de los docentes y permitió la unificación de criterios evaluativos para todos los docentes por igual. En esta misma línea, se crearon, para el Nivel Superior ya que en los otros niveles ya existía, la asambleas públicas de oferta de cargos y horas; esto implica que toda nueva vacante que ocurre en los IFDs debe ser comunicada a esta junta, que las informa por página *web* y cartelería, para luego ofrecerlas en una asamblea pública; las horas pueden ser tomadas según el orden de mérito que figura en el listado y que la Junta *Ad Hoc* confecciona todos los años.

Unos de los reclamos más fuertes que se dieron en la historia del gremio fue la oposición a la implementación de la Ley Federal de Educación en el territorio de la provincia; la que llevó a la realización de acciones muy profundas como paros por tiempo indeterminado, cortes del puente carretero y demás rutas de acceso a la provincia, entre otras. Finalmente, la Ley no se implementó; decisión que anuncia Sobisch, como gobernador electo en su segundo mandato, quien había tomado como objeto de su campaña, contra Felipe Sapag, el No a la Ley de Educación.

Estos reclamos implicaron, por ejemplo, para el Nivel Superior, dejar sin efecto la Resolución N° 675/96 que reestructuraba todo el Sistema Formador de la provincia, según las sugerencias del CFCyE y los documentos del Ministerio de Educación de la Nación;

sugerencias que serán retomadas para realizar las modificaciones de los Diseños Curriculares entre los años 2003 y 2007.

Como resumen, podemos decir que el gremio ATEN se constituyó en uno de los pocos espacios de resistencia, confrontación y modificación de las políticas públicas en Educación, encaradas por el gobierno provincial, que, como contrapropuesta, intentó la creación de gremios docentes que contaban con su aval y que tenían como función fundamental romper con la lógica del gremio ATEN. Algunos de ellos fueron: EDN; SADOP, entre otros, pero no lograron su permanencia en el tiempo. Por otra parte, el gremio ATEN cuenta con aproximadamente 12.000 afiliados de un total de alrededor de 23.000 trabajadores de la educación provincial; cuestión que demuestra el camino transitado por esta organización sindical.

Anexo N° 6

Hitos, anécdotas y comentarios

. Al momento de finalizar la entrevista, le solicité a cada entrevistado que recuperara de su tránsito, por la institución de referencia, aquella situación que más lo hubiese impactado; de allí la construcción de este espacio llamado “Hitos- Anécdotas” en el que transcribiré los mismos.

Hitos ISFD N° 1

“Los actos cívicos escolares, siempre con el apoyo de YPF, en lugares distintos... en una época existió allí una Agrupación Católica Privada que se llamó Fili Dei, en lo que era el antiguo campamento de ESSO... que se llamaba Fili Dei, ese era el nombre que trajeron el sacerdote y la persona que lo secundaba para crear una especie de pequeña ciudad de jóvenes donde estudiaban allí y se formaban y llegaron a tener su propio Intendente... elegido por la comunidad bajo la conducción de un sacerdote y en la rotación de los actos, lo curioso es que le tocaba a Fili Dei como si fuera un Municipio más ...” (Entrevista realizada a M.)

“Le puedo contar algunas experiencias tristes, no por la gente del Consejo que nada tuvo que ver sino por la acción de los militares, ex alumnas nuestras desaparecieron, alumnos nuestros del nocturno, alumnas fueron sacadas a la luz de la noche...” (Entrevista realizada a M.).

“Mucha interacción de docentes, estudiantes y también familias o incluso manifestaciones a las calles cuando no gustaba algo, presencia de obras de teatro, de fogones criollos... pero bueno, en ese sentido me parece que las Escuelas Normales dan los últimos coletazos que era lo que yo conocí, todavía mantenían eso, después en el Instituto fue imposible mantenerlo, se perdió” (Entrevista realizada a L.).

“Pero en ese momento era interesante y incluso te digo esa primavera de Cámpora en la zona tuvo aportes inclusive de teatro que traía el gobierno, vino M. en danza por otro lado, el teatro de Rosario que era muy bueno el conjunto, bueno la etapa de conciertos de cámara que daban también en Cutral Co ya sea el municipio y al Plaza Huincul, fue un ...daba la zona toda la zona daba para eso, pero bueno, construyeron muchos motivos en ese momento y por eso yo supongo que Cutral Co tuvo también mucha barrida con el '76, porque claro entre el '78, entre el '76 y el '78 por que se había creado un clima que pudo haber sido propicio y a partir de ahí se va ...cultural y seguramente ideológico también nosotros la tuvimos como profesora a S. que desapareció esa noche, una de las noches y ella era del plantel...” (Entrevista realizada a L.).

“Qué me impactó... hay algo interesante también que pudimos hacer en el Dto. de Aplicación, incorporar a chicos con discapacidad” (Entrevista realizada a M.).

Hitos ISFD N° 2

“...y yo tengo hoy actualmente..., que vengo a otras instituciones y más demoro dando besos o nos encontramos, porque sigue siendo una ciudad con carisma de pueblo y siempre el abrazo, beso, ¿cómo estás?, ¿cómo lo has encontrado? O seguir manteniendo una amistad en este espacio físico de alumnos... ayer mismo en el acto ¿Sra., se acuerda de mí? Me dice, sí, estás más alto pero la cara no cambia, un egresados de aquí, verdad, y así las cosas que uno pase por una institución, estuve ahí pero fui dejando algo, no pasé únicamente, fui dejando huellas” (Entrevista realizada a Y.).

“Esta profesora que era artista, digamos, hacia unos dibujos sumamente interesantes y ella sistematizaba esta parte del libro histórico... es muy importante ver ese libro y aparte artísticamente lo que pinta es maravilloso, hacia una cosas maravillosas...entonces vos ahí tenés como una historia más larga...” (Entrevista realizada a F.).

“Yo lo marcaría más que como un hito de divorcio de la familia, ahí ya hubo una especie de traición... a mi hija le bajaron la nota para que no pueda acceder a la bandera, una cosa así...” (En referencia al distanciamiento entre la regente del Departamento de Aplicación y la directora del IFD) (Entrevista realizada a H.).

Hitos ISFD N° 3

“Creo que un hito muy importante fue la jubilación de C., porque fueron más de 20 años de dirección, lo de ella, de la mano de la jubilación de C. lo que pasa es que viene un cambio de plan de estudios... se empezó como a darle otro realce a las áreas...” (Entrevista realizada a A.).

“El haber conseguido el edificio propio, porque anduvimos paseando por todos los lugares y mendigando que nos den un aula, que nos presten...” (Entrevista realizada a M.).

“Sí, yo a veces leo la palabra misiones, y hay cosas del Magisterio... era toda una historia, por momentos digo estaba bien también porque los chicos salían como deseosos de ser maestros y sintiendo que no era cualquier cosa ser maestro y yo no estoy tan en desacuerdo con que esa figura siguiera estando, creo hoy que seríamos uno de los referentes más necesarios para cambiar, por el hecho que uno llega a la Escuela y, a veces, es el único espacio que uno tiene para ser uno mismo” (Entrevista realizada a C.).

“Acá hubo como marcas personales muy fuertes, de C., te diría y M. C., durante muchos años Jefa del Área de Fundamentos Teóricos, una tipa con mucha capacidad, una visión muy interesante... cuando ellas se fueron se notaba eso porque quedaban esos lugares vacíos...” (Entrevista realizada a R.).

Hitos ISFD N° 4

“Mirá, el cambio de diseño en el 2007, fue una jornada que todos los compañeros levantaron las manos y dijeron, porque que pasaba si vos hacías un cambio de Diseño en ese momento estabas pegado a la Ley y nosotros no era la Ley, nosotros era una cuestión laboral, o cambiamos de Diseño o nos vamos todos a la casa porque nos quedamos sin matrícula, de Agosto a Diciembre fue un trabajo tan arduo con todos los compañeros, el compromiso de todos los compañeros porque de cada una de las orientaciones presentaban los descriptores, el mapa curricular o sea fue un trabajo tan arduo que además del stress fue una satisfacción además de haber llegado a ponerlo en funcionamiento, y el otro hito fue cuando en julio de 2008 nos dieron la casa, eso también fue un hito histórico salir de la 201, que fue histórico” (Entrevista realizada a M.).

“Que Educación Especial tiene que estar levantando la mano siempre, dentro de un Sistema Educativo, por lo menos lo que yo viví en Educación Primaria y ahora en Nivel Terciario, nosotros estamos levantando la mano y siempre diciendo, ¡acá estamos!, porque es como una compañera dice, es como lo normal y lo anormal...” (Entrevista realizada a M.).

Hitos ISFD N° 5

“Los pedidos que puntualmente se hacían más que nada por el tema del edificio que tiene un expediente, no sé si debe tener ochocientas hojas más o menos. La última vez que yo recuerdo fue cuando todavía estaba... me parece que fue el primer gobierno de Sobich que vino acá Plottier a hacer un acto y le llevamos con un grupo de alumnos una carta y... pero nada la decisión política evidentemente nunca se tuvo no sé cuáles fueron los motivos pero nunca hubo una decisión para por lo menos iniciar las gestiones...” (Entrevista realizada a C.).

“Y para nosotros fue digamos la creación de la junta de clasificación (Ad Hoc) digamos, vos sabes que fue importante la creación de la junta a pesar de que todas las críticas que se le haga, cómo se conforma, los vocales si es...eso fue muy importante porque fue la única forma de unificar los puntajes del docente...” (Entrevista realizada a L.).

“Como impactó siempre C. en el cariño de los egresados porque yo creo que de la institución Cili era el que a fin de año siempre era el que más títulos entregaba... siempre, siempre su cuestión servicial, y siempre bien predispuesto y el estaba de trajecito para el acto, terminaba el acto se sacaba todo igual que nosotros y todos colaborábamos en el acto, es un personaje para no olvidar y que estuvo desde el inicio del instituto así que cuando se jubiló creo que fue un dolor muy grande para él...” (Entrevista realizada a L.).

“Yo fui una enamorada de mi función, fui una enamorada de ser maestra de grado, fui una enamorada de ser una maestra del secundario, fui una enamorada de ser profesora de un Instituto, de armar un Instituto y a veces lo único que así tal vez pudiera decirte yo lamento que por ahí hemos perdido esa capacidad de enamorarnos de nuestra profesión, que no tiene que ver ni con que seamos mártires ni artífices de grandes cambios ni nada, estar enamorado de lo que hemos hecho y hacerlo con la convicción...” (Entrevista realizada a C.).

Anécdotas

“Bueno nosotros tuvimos en particular el fallecimiento de Carlos Fuentealba que era un alumno nuestro, hasta ese año nosotros teníamos ese contacto con los alumnos así que no había quien no conociera a Carlos, fue muy fuerte para nosotros como institución fue muy, muy fuerte nos pegó... quedábamos muchos docentes digamos cuando él hizo la carrera y había mucha gente nueva pero digamos que impactó muchísimo a pesar de... por toda la situación ¿no? también fue una de las situaciones más complicadas ...” (Entrevista realizada a L.).



“La abuela que vino llorando a agradecerme que por fin, que sus hijas eran mujercitas casquivanas, pero al fin una nieta le había salido buena, entonces te abraza una abuela diciéndote, mis hijas no son buenas mujeres pero esta nieta me salió buena, Sra. gracias a ustedes, me salió buena porque la nena tenía el título en la mano y la abuela podía ver un futuro distinto para esa hija, o esa nieta, eso, la madre que vino un día cuando estábamos dando unas clases de educación sexual y vino con lágrimas en los ojos, me dice yo tuve 6 hijos y recién me entero como era...” (Entrevista realizada a C.).

Hitos ISFD N° 6

“Frente a la escuela, sobre la Amancay, todo era desierto... en realidad en la calle Desaguadero recién empezaba la edificación de nuevo, la iglesia se construyó después que nosotros estuvimos en la escuela, el padre cuando empezó a construir la iglesia, el padre venía y daba misa en la Escuela, porque no tenía donde dar, así que nosotros le prestábamos la Escuela...” (Entrevista realizada a M.).

“Me marcó, en particular, y a la institución, la ida de K.; porque el 6 era como K., era la escuela de K., o sea el hecho de que ella se fuera, me parece que muchos sintieron este cosa de bueno,... se fue K., tanto alumnos como docentes, porque K. tenía esa cosa de abrir las puertas y preguntar ¿cómo están?...” (Entrevista realizada a L.).

“La última Escuela Rancho que había era la de Lu Mallín, que yo fui con la delegación de Felipe Sapag y la gente lloraba, dejar su escuela rancho que había formado generaciones y caminar tres cuerdas sobre la loma hasta la nueva escuela” (Entrevista realizada a S.).

“El comentario”

“La K. era un tiro al aire, pero era buena, nada más que un tiro al aire; no la pondría entre mis docentes mejor calificadas. Entre las más calificadas, lo mejor de lo mejor L. y M., la T. y otra extraordinaria L., esa muchacha trabajó conmigo; después no ha habido mucha gente capaz...” (Entrevista realizada a F.).

Una situación particular...

La situación que transcribo a continuación responde a la necesidad de mostrar un acontecimiento trágico que impactó en el ISFD N° 6 y su contexto generando una diversidad de tomas de posturas que, proponiéndoselo o no, confluyeron a una misma resolución: la impunidad.

Dichas posturas trascendieron lo netamente institucional afectando al contexto político y social además del educativo, cuestión que es abordada solo en parte por los testimonios de las entrevistadas pero que sirven para develar algunas de las miradas sobre lo acontecido.

El 11 de septiembre de 1983, día del Maestro, fue asesinada, dentro del establecimiento, María, la portera del ISFD.

“En el 83 tuvimos el crimen de la portera, de María... María ingresa con nosotros cuando formamos la Escuela de Magisterio... dos días antes del crimen íbamos con Ana y ella nos dice... ‘En esta escuela Señora S., en cualquier momento se van a mandar una cagada’ y yo le pregunto: ‘¿Por qué María?’ Por las cosas que pasan.... Se comentó, viste, el tema de la droga, yo no te puedo decir que no, todo lo que encontraron los perros en el entretecho...sí, pero bueno, teníamos alumnos también, sabíamos, pero bueno, ya no podías manejar eso; sí, se metió la política fuerte... Se acusó a un alumno, quedó en libertad...” (Entrevista realizada a S.).

“Fue algo realmente conmovedor, un shock y toda una movilización social de la comunidad educativa alrededor de... fue un día del maestro, un 11 de septiembre... María nos cuidaba a todos, era como una madraza y vivía en la escuela, viste, en donde es ahora la salita chiquita de profesores...” (Entrevista realizada a C.).

“Como era el día del maestro, en el IFD no había clases, pero ella como tenía las llaves fue a limpiar la escuela y a darse una vuelta y aparentemente, nosotros creemos que los descubrió infraganti, vio algo, los descubrió, ellos habían escondido la droga y no pensaron que iba a ir nadie a la escuela.... Después de varios días que no funcionó la escuela, el primer día que entraron los chicos lloraban... todo fue muy duro y bueno como todos los crímenes quedó sin esclarecer a ‘X’ lo tuvieron preso en bomberos un año... después lo soltaron, claro, era hijo de un Comisario...” (Entrevista realizada a M.).

“Generó, me parece, como una gran desconfianza, pero lo que más generó es una ‘acá no pasó nada’, acá esto se tapó y acá esto tiene que ver con una historia personal de la portera, no la con la institución... sí, por allí se hablaba de ese chico, del alumno, pero, no hay seguridad de este alumno y con respecto al profesor decían ‘de ninguna manera’... Y se empezó a hablar, a pasillar... bueno, ella era una mujer sola y seguramente los fines de semana... y con eso de que venían hombres con el cuello de la camisa a

arreglar... pero se la recordó uno o dos años y nomás... no invitar a su hijo alguna vez, no hay una placa ni en el aula en que murió...pero además ella sabía, llegabas a las 10,00 y tenías el tecito, que tenías un botón de la camisa y te decía, vení en el recreo que te lo coso; era mucho para nosotros...”
(Entrevista realizada a L.).

Tal lo planteado al inicio solo transcribí la voz de las entrevistadas ya que ellas traen esbozos de las distintas versiones sobre este acontecimiento. La conclusión, el crimen nunca llegó a esclarecerse y quienes estaban sospechados quedaron en libertad, aún hoy es recordado este episodio en la institución.

Hitos ISFD N° 7

“Nosotros le mandados una nota a E., que en ese momento ya no nos hablaba, diciéndole que íbamos a hacer un concurso, que pedíamos la renovación de la conducción... y bueno, pusimos fecha y lo hicimos; publicamos las bases, requisitos, porque también pusimos requisitos para no salirnos del Estatuto, con título docente y demás...”

“Desde que nos fuimos del edificio este hasta que volvimos estuvimos como gitanos, esa es la sensación, no tener tu espacio, eso te da identidad, te da pertenecía, ...y bueno, sin dudas el cambio de conducción creo que también y acá se mezclan tantas cosas que estamos en plena revolución, porque fijate que tenemos edificio nuevo, tenemos nuevo Diseño Curricular, un cambio de conducción y un montón de profesores nuevos sin experiencia en el Nivel Superior, entonces se están produciendo cambios muy grandes...” (Entrevista realizada a C.).

Hitos ISFD N° 8

“Aparte empezó a caer gente nueva, también y es como que la sociedad de Junín fue cambiando... la gente que hace más de 20 años que está acá te decía que cada director era como el Patrón de Estancia y a medida que fue pasando el tiempo esto se fue como democratizando...empezó a tener más

participación ATEN, la gente se empezó a agremiar y aparecieron el tema de los paros y los reclamos y, además, antes con un pueblo con tantas características militares... era como impensado” (Entrevista realizada a S.).

“El cambio había mucho en juego y ese trabajar juntos los alumnos y los profesores que hicimos marchas, carteles ,cada uno participó con lo que pudo, había quien no estaba de acuerdo o no le parecía ir a hacer una clase pública, pero bueno se quedaba y participaba de otra manera, fue toda una movida muy fuerte y se vivió con mucha alegría y lograr que las cosas salieran, los chicos se conectaron con los centros de estudiantes de los otros Institutos y después de muchos años yo no sé cuantos que no había centro de estudiantes en el Instituto se forma un nuevo centro de estudiantes, me parece que le dio un nuevo oxígeno a la institución muy interesante” (Entrevista realizada a A.).

“Acá en los cambios de Diseño Curricular, los últimos años como tuvimos, en el 2007 uno, en el 2009 otro y el 2010 el otro como que prácticamente entramos en la super transición y fue poder mantener eso en lo que más marco la vida institucional, mantener los cursantes, inventar cosas para que los alumnos pudieran continuar, cambiar buscar sistemas de tutorías diferentes, hacer seguimiento personalizado, podemos pero siempre estamos entre 100 y 115 alumnos” (Entrevista realizada a R.).

Hitos ISFD N° 9

“La relación con los estudiantes, por lo que yo he vivido, bueno en general siempre se ha dicho desde las autoridades y desde las prácticas desde algunas de las prácticas, las dominantes en la institución, dar la palabra a los estudiantes, el favorecer su participación...” (Entrevista realizada a S. J.).

“Los actos de colación, nosotros habíamos instaurado que eran el 10 de diciembre, día de los Derechos Humanos y ¿por qué? Y... porque era el día de los Derechos Humanos, entonces era el primer acto de colación y durante

mucho tiempo y mientras yo estuve era el 10 de Diciembre, me importaba 3 bledos, había que postergar los exámenes, o lo que fuere, por el significado de la fecha y por el significado del título que iban a recibir y me parece que fue algo que en el instituto siempre, siempre se trabajó...” (Entrevista realizada a S.).

“Se solicitó una acompañante pedagógica, se la nombró por resolución, que trabajó con él por más de dos años y una profesora que trabajó con él los contenidos que debía dar, se adecuaron los contenidos, los profesores colaboraron todos, hizo la Residencia en dos años, hizo sus prácticas y se recibió fue un trabajo faraónico, la verdad que la gente que laburaron, sobre todo las profesoras de práctica han laburado porque el material didáctico, incluso yo estuve dos meses con la gente de la U9 porque tienen un taller donde confeccionan libros en braille, hacen material para ciegos, nos hemos movido muchísimo, muchísimo...”

“Incluso un caso de una chica también tiene estas dificultades grandes y ella dice que se siente muy bien acá, que ella viene porque a ella le gusta aunque tarde 10 años en recibirse, uno no sabe si se va a recibir o no, se siente muy bien, le ha cambiado la vida, siente motivaciones y... pasan esas cosas” (Entrevista realizada a R.).

Hitos ISFD N° 10

“Yo lo que más rescato de la actividad docente y de lo que es mi carrera docente, es digamos, la relación que entablé con los chicos, el sentirme bien con la tarea que desarrollé, el ver lo que sembré a dado sus frutos y que hoy por hoy hay chicos que han estudiado por lo menos lo que les di sirvió” (Entrevista realizada a R.).

“Claro porque ella vivió una mudanza, no, yo sueño, lo único que tengo es un sueño, en realidad poder contar con un edificio propio que en donde podamos

sentirnos más cómodas, no sentirnos tan encerrados como estamos, pero no tengo ninguna otra cosa que quisiera” (Entrevista realizada a A.).

“De ahí en más marcó un poco la historia del Instituto porque justamente, al quitarle, entre comillas, la posibilidad a esta otra persona de ser directora del Instituto y que era justamente una de las que tenía cierto peso político partidista en el pueblo, siempre fueron y justamente era Intendente en el pueblo el marido que fue.... que estuvo 3 intendencias en forma consecutivas, acá en el pueblo, entonces marcó un poco la historia...”

“Un rasgo de este Instituto de sobrevivencia, e internamente teníamos lo nuestro, no es que esperábamos que nos convocaran o nos encontrábamos con las chicas de Chos Malal, o nos encontrábamos con las chicas de Las Lajas, con las chicas de Zapala, siempre tuvimos una cuestión de establecer redes en el Instituto porque sabíamos que digamos oficialmente nos era conveniente generar cuestiones de sobrevivencia, que si nos hubiésemos quedado solamente en Zapala yo no sé donde estaríamos hoy por hoy existiendo” (Entrevista realizada a C. y E.).

Hitos ISFD N° 12

“Vos pensá que las Escuelas Normales eran feudos, los directores eran los patrones de la estancia eran dueños de todo, vos pensá que el portero tenía casa ahí adentro... los profesores se nombraban por ternas en Buenos Aires, así que te imaginás que hacía lo que quería la directora en ese momento... toda la historia y el gobierno de Ovide Menin... no es un problema que pasó en el San Martín acá, pasó en todas las provincias con lo que significa el poder de las Escuela Normales y de quienes las dirigían, el poder que arrastraban, entonces Ovide, el objetivo fue romper con esa, si querés, organización institucional y democratizarla, su objetivo es democratizar una institución absolutamente autoritaria y así lo dice, vos leés las circulares, nos dice compañeros, aparte es afectuosa... Estimados Colegas...”

“Fue una año muy difícil en el ‘97, fue la toma del puente, los 30 días de huelga, todo eso, no?, nosotros tuvimos de directora a C. P. y como había mucho para pelear como siempre ahí estaba el Consejo Directivo; fue para la risa, estaba V. A., P. D. y yo, éramos el Consejo Directivo de C., las reuniones del CD eran a puertas abiertas...nunca éramos menos de 8 y éramos 20, todos los temas eran un shock.. y en ese tiempo, en la época de Sobisch te mandaban un tipo, como vos no contestabas el teléfono, te mandaban a ver, nosotras dejábamos un papel en la puerta... y esa es la historia, la historia más rica que tiene para mí el Instituto, es la historia política, es la defensa...”
(Entrevista realizada a R.).

“Entonces en esta historia tengo algo que ver en eso de pelear por el Director del Instituto de las escuelas transferidas, tuve mucho que ver con la jerarquización del cargo de director del Instituto...y también en el pedido de un vice director y también se dio la posibilidad de jerarquización de la carga horaria del director y me fui, no me tocó, pero bueno es la satisfacción de decir que al resto... ese día que me hicieron la despedida en el Consejo que estaban todos los directores de los institutos, bueno esas son las cosas que te halagan...y te toca esto por lo cual vos peleaste así que bueno y esas cosas son reimportantes en la vida de uno” (Entrevista realizada a L.).

Hitos ISFD N° 13

“Me parece que la identidad que esta escuela tiene fue muy fuerte mucho tiempo, y eso me parece que es uno de los hitos más grandes que tenía la escuela, la identidad que tenía con la ciudad” (Entrevista realizada a A.).

“Pasó lo del mural, se hizo un mural a la entrada de la Escuela... un mural como cualquier mural, en el medio la figura de Carlos Fuentealba el maestro asesinado, se hizo justamente los días previos al aniversario del asesinato de Fuentealba, lo hicimos con el gremio docente, algunos profesores del IFD, también participaron algunos alumnos... hasta el viernes quedó el mural a la vista de todo el mundo... ceo que una radio empezó a fogonear mucho como

se puede hacer un mural, entre comillas, violento en una Escuela Primaria o porque no se toma en cuenta que hay chicos de policías que estudian en la escuela... así que ese viernes tipo 9,00 más o menos lo blanquearon... seguimos el rastro y era un Sr., un pintor que ha sido pagado, un laburante que le pagaron, estaba pintando en el municipio, una de las oficinas del municipio...” (Entrevista realizada a O.).

“El proceso de transferencia, si bien se garantizó continuidad del docente en el cargo, no se generaron condiciones de estabilidad para la gran cantidad de docentes que pasaron a estar regidos por condiciones jurisdiccionales, en muchos casos diferentes a las que se dieron cuando el docente comenzó a trabajar en el sistema educativo en el ámbito nacional.

Esta transferencia resolvió igualdad en los salarios, dado que por mucho tiempo los sueldos nacionales eran significativamente menores a los que la jurisdicción reconocía. Es por eso que muchos de los docentes que siguieron trabajando en la Escuela Nacional, contaban con procesos de identidad y de pertenencia para quedarse allí, mucho más allá que el valor económico del salario... a pesar de estas posibilidades optaron por quedarse en la Escuela Nacional” (Entrevista realizada a C.).

Anexo N° 7

Qué significa ser NYC o VYQ en Neuquén

Una cuestión muy fuerte que atraviesa las relaciones interpersonales en la región sur del país es la idea de pertenencia al lugar; esto es puesto de manifiesto, “por los que llegaron antes”⁴³⁶, ya que se consideran los nacidos y criados en la región, en desmedro de “los que llegaron después”, que serían los venidos y quedados.

En relación con esto se comentan muchas anécdotas de docentes que llegaban /llegan a la provincia del Neuquén y son derivados / enviados, por las autoridades de Educación, a cubrir cargos docentes en el interior de la provincia; por ejemplo:

“Cuando yo llegué y conversamos me dijeron que fuera a Chos Malal, que era lo más difícil que fuera gente, porque Chos Malal, ¿quién sabía que existía?, justamente Olascoaga...” (Entrevista realizada a F.).

“Y yo iba tomando a los profesores porque me venía gente a verme a mí, yo veía como eran más o menos y los iba mandando a los lugares donde los necesitábamos, nosotros tuvimos muchos profesores con título en las escuela del interior, que no era fácil, que no había... Sí, sí, mucha gente, a K. y A. las mandé a Chos Malal...” (Entrevista realizada a F.).

“Un cuestionamiento de los que veníamos de afuera, veníamos a quitarles lugar, jamás me olvido, no voy a decir una discusión, pero si un debate, con respeto, con todo, con una alumna... es cierto porque era desde el Intendente hasta la mayoría de los docentes éramos de afuera... pero ustedes deben aprovechar estos espacios de capacitación y no se pueden ir a otro lado...” (Entrevista realizada a Y.).

“Hubo políticas públicas de poblamiento provincial, te daban una casa; cuando esa política se termina... por ejemplo, un profesional de la salud o de la justicia tenía una mujer que era docente; entonces ante el traslado o vivían 4, 5 o 6 años,

⁴³⁶ En realidad, también son VYQ ya que, salvo los integrantes de los pueblos originarios, el resto de los habitantes somos Venidos y Quedados.

hacían una diferencia y podían ir a poner su consultorio a Neuquén capital. Nosotros tuvimos a M., estaba acá, estuvo mucho tiempo, ella no llega a trabajar acá, llega su marido...” (Entrevista realizada a C.).

“Yo tengo un trabajo importante sobre los NYC y los VYQ y la relación de abandono ya que se construían vínculos de amistad... digamos que venía gente y te sacaba los trabajos mejor rentados y que encima después se iba con toda la desolación que hiciste la diferencia y te olvidaste de nosotros...” (Entrevista realizada a F.).

“Nosotros llegamos en la noche del día 17 de abril habíamos salido de Paraná el 14... el día 17 o 18 llegamos y nos esperaba E. sin conocernos la directora nos esperaba y nos dijo, Uds. van a vivir en la casa de la escuela... y nosotros llegamos con M., no teníamos muebles, pues consiguió un mueblero de una tienda amiga consiguió unos muebles...” (Entrevista realizada a L.).

“...es una forma de sentir que la vida en Neuquén ha tenido un significado, ¿no?, no para quienes a lo mejor han venido sin muchas ilusiones porque queríamos quedarnos en nuestra Provincia y no teníamos en que, bueno, esa sensación que llega a sentirse más NYC que VYQ, es la que experimenté en más de una oportunidad con la gente de Cutral Có y Plaza Huincul, eso que soy un enamorado de mi provincia...” (Entrevista realizada a M.).

“Yo llegué de Bs As y estaba buscando laburo con mi señora, me dicen que podía haber un cargo de Asesor Pedagógico en el 13 pero tenía que hacer una carta solicitando cargo... acá me recibieron C. y M. me orientan un poco... entonces sacan una máquina de escribir, la ponen en la mesita de la entrada, me dan papel, carbónico... y me dice, escribí la nota, cuando terminés vas al Juzgado de Paz que yo ya hablé, que te están esperando para legalizar la firmas y entregás esto en el 13 y ya está... bueno bárbaro, chau.. y se fueron todos, nos dejaron en el edificio vacío, nos habían dejado a nosotros, impensable en Bs As... de qué hablo, de un Instituto muy familiar, digamos un trato muy directo entre la gente...” (Entrevista realizada a R.).

Esta forma de pensar el estar en un determinado lugar generó, y sigue generando, roces entre los residentes más viejos y los recién llegados, cuestión que sigue impactando al pensar el sur como un lugar de paso para aprovechar las posibilidades de trabajo y luego regresar a su lugar de origen.

Esto se agrava en el interior al usar los empleos ofrecidos como un trampolín para llegar a la “capital” en búsqueda de mejores empleos, abandonando así a “los que quedaron”. Mucha de esta inmigración interna está en relación con la política partidaria provincial y el ingreso a su estructura.

Anexo N° 8

Los distintos Planes de Estudio (Copilados en CD)

Anexo N° 9

Las leyes, decretos, resoluciones y disposiciones que acompañan la creación de los ISFD de la Provincia del Neuquén (Copilados en CD).